

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**ŠKOLNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ
V ČESKÉ REPUBLICE A V ANGLII
SE ZAMĚŘENÍM NA PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

**SCHOOL ASSESSMENT OF PUPILS
IN THE CZECH REPUBLIC AND ENGLAND
WITH FOCUS ON PRIMARY EDUCATION**

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2012

Autor rigorózní práce: Mgr. Ladislava Poláčková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Rigorózní práce dokončena: květen 2012

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:.....

Podpis:.....

Na tomto místě bych chtěla zejména poděkovat PhDr. Marii Linkové, Ph.D., a to nejen za odborné vedení, rady, připomínky a cenné informace při zpracování této práce, ale také za upřímnou a vřelou osobní podporu.

Dále děkuji všem, kteří byli ochotni diskutovat o problémech týkající se této práce, ale i těm, kteří mě během studia podporovali, zejména své rodině. V neposlední řadě děkuji ředitelům, učitelům a žákům za umožnění realizace výzkumné části.

ANOTACE

Rigorózní práce se zabývá školním hodnocením žáků v České republice a v Anglii se zaměřením na primární vzdělávání. Dále se zabývá evropskými trendy ve vzdělávání. Kromě teoretických podkladů se opírá o výsledky šetření provedených v obou zemích, které následně analyzuje. Šetření se zabývá postoji žáků, jejich rodičů a učitelů ke školnímu hodnocení.

ABSTRACT

This thesis contains school assessment of pupils in the Czech Republic and England with focus on primary education. It partly deals with European trends in education. In addition to theoretical basis the thesis is based on the results of analyzed research carried out in both countries. It consists from attitudes of pupils, their parents and teachers to school assessment.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hodnocení, žák, učitel, primární vzdělávání, Česká republika, Anglie, evropské trendy, spolužáci, rodiče, testy, postoje

KEY WORDS

Assessment, pupil, teacher, primary education, Czech Republic, England, European trends, schoolmates, parents, tests, attitudes

OBSAH

ANOTACE.....	4
ABSTRACT.....	4
KLÍČOVÁ SLOVA.....	4
KEY WORDS.....	4
OBSAH.....	5
ÚVOD.....	9
1. CÍLE RIGORÓZNÍ PRÁCE.....	11
1.1 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU.....	12
1.2 POPIS VÝZKUMNÝCH METOD.....	13
2. HODNOCENÍ ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE.....	16
2.1 STRUČNÝ PŘEHLED ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	16
2.1.1 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI	16
2.1.2 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY OD ROKU 1990.....	18
2.1.3 SOUČASNÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	19
2.2 FUNKCE HODNOCENÍ.....	23
2.3 FORMY HODNOCENÍ.....	26
2.3.1 KLASIFIKACE.....	27
2.3.1.1 VÝHODY KLASIFIKACE.....	29
2.3.1.2 NEVÝHODY KLASIFIKACE.....	29
2.3.2 SLOVNÍ HODNOCENÍ.....	30
2.3.2.1 VÝHODY SLOVNÍHO HODNOCENÍ.....	31
2.3.2.2 NEVÝHODY SLOVNÍHO HODNOCENÍ.....	32
2.3.2.3 POROVNÁNÍ KLASIFIKACE A SLOVNÍHO HODNOCENÍ...32	
2.3.3 TESTOVÁNÍ.....	34
2.3.3.1 KONSTRUKCE DIDAKTICKÉHO TESTU.....	37
2.3.3.2 VÝHODY TESTOVÁNÍ.....	39
2.3.3.3 NEVÝHODY TESTOVÁNÍ.....	39
2.3.4 ALTERNATIVNÍ FORMY HODNOCENÍ.....	40

2.3.5	PORTFOLIO.....	40
2.3.5.1	VÝHODY PORTFOLIA.....	41
2.3.5.2	NEVÝHODY PORTFOLIA.....	41
2.3.6	RŮZNÉ PODOBY ODMĚN A TRESTŮ.....	42
2.3.7	NONVERBÁLNÍ A JEDNODUCHÁ VERBÁLNÍ HODNOCENÍ.....	43
2.4	HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA.....	43
2.4.1	SEBEHODNOCENÍ.....	44
2.4.2	HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA SPOLUŽÁKEM.....	45
2.4.3	HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA UČITELEM.....	45
2.4.4	HODNOCENÍ ŠKOLNÍCH VÝSLEDKŮ ŽÁKA RODIČI.....	46
2.5	PROBLÉMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	47
2.6	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	48
2.6.1	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	48
2.6.2	ROZHOVORY.....	60
2.6.2.1	ROZHOVORY S ŽÁKY.....	60
2.6.2.2	ROZHOVORY S UČITELI.....	63
2.6.3	POZOROVÁNÍ.....	64
2.7	ANALÝZA A SHRNTÍ.....	68
3.	HODNOCENÍ ŽÁKŮ V ANGLII.....	74
3.1	STRUČNÝ PŘEHLED ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	74
3.1.1	HISTORICKÉ SOUVISLOSTI.....	74
3.1.2	LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY OD ROKU 1988.....	75
3.1.3	SOUČASNÉ HODNOCENÍ ANGLICKÝCH ŽÁKŮ.....	81
3.2	FORMATIVNÍ A SUMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	84
3.2.1	FORMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	84
3.2.2	SUMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	86
3.3	FORMY HODNOCENÍ.....	87
3.3.1	SLOVNÍ HODNOCENÍ.....	88
3.3.2	TESTOVÁNÍ.....	89
3.3.2.1	TESTOVÁNÍ UČITELEM.....	89
3.3.2.2	STÁTNÍ TESTY	90

3.3.3	PORTFOLIO.....	92
3.3.4	KLASIFIKACE.....	93
3.3.5	RŮZNÉ PODOBY ODMĚN A TRESTŮ.....	94
3.3.6	NONVERBÁLNÍ A JEDNODUCHÁ VERBÁLNÍ HODNOCENÍ.....	94
3.4	HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA.....	95
3.5	PROBLÉMY HODNOCENÍ.....	97
3.6	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	98
3.6.1	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	98
3.6.2	ROZHOVORY.....	111
3.6.2.1	ROZHOVORY S ŽÁKY.....	111
3.6.2.2	ROZHOVORY S UČITELI.....	113
3.6.3	POZOROVÁNÍ.....	115
3.7	ANALÝZA A SHRNUÍ.....	119
4.	EVROPSKÉ TRENDY VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	124
4.1	MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE.....	125
4.2	MEZINÁRODNÍ NORMA PRO KLASIFIKACI A VZDĚLÁVÁNÍ.....	127
4.2.1	ÚROVNĚ VZDĚLÁVÁNÍ.....	128
4.2.2	OBORY VZDĚLÁVÁNÍ.....	131
4.3	MEZINÁRODNÍ AKTIVITY V OBLASTI SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ.....	132
4.3.1	PISA.....	132
4.3.2	PIRLS.....	133
4.3.3	TIMSS.....	134
4.4	HODNOCENÍ ŽÁKŮ V EVROPSKÝCH ZEMÍCH.....	135
4.4.1	CELOSTÁTNÍ TESTOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	135
4.4.2	PODMÍNKY PŘIJETÍ NA NIŽŠÍ SEKUNDÁRNÍ ŠKOLU.....	138
4.4.3	ŽÁCI S UČEBNÍMI POTÍŽEMI.....	139
4.4.4	HODNOCENÍ NA KONCI POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	140
4.5	ZÁVĚR A SHRNUÍ.....	141

5. HODNOCENÍ ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE A V ANGLII.....	144
5.1 KOMPARACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	144
5.1.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	144
5.1.2 ANALÝZA A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ....	152
5.1.3 ROZHOVORY.....	154
5.1.3.1 ROZHOVORY S ŽÁKY.....	155
5.1.3.2 ROZHOVORY S UČITELI.....	157
5.1.4 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ.....	157
5.1.5 ANALÝZA A INTERPRETACE POZOROVÁNÍ.....	159
5.2 ANALÝZA A SHRNUÍ.....	160
 ZÁVĚR.....	 167
SUMMARY.....	173
SEZNAM LITERATURY.....	174
ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	179
INFORMAČNÍ ZDROJE.....	180
ZÁKONY A VYHLÁŠKY.....	182
PŘÍLOHY.....	183

ÚVOD

„Assessment is the process of gathering, interpreting, recording and using information about pupils' responses to an educational task.“ (Pollard, Bourne 1994, str. 219)

Vzdělávání žáků na prvním stupni patří mezi základní pilíře vzdělávání. Přirovnali bychom ho k tzv. odrazovému můstku, od kterého se žáci na začátku své vzdělávací dráhy odrážejí. Kvalita odrazu závisí na kvalitě odrazového můstku. Pokud má žák kvalitní můstek, je na dobré cestě k dalšímu vzdělávání.

Důležitou součástí školního vzdělávání je hodnocení žáků. V České republice patří mezi nejčastěji používané formy hodnocení klasifikace. Tato práce vznikala prvotně v souvislosti s následujícími úvahami: Jakým způsobem jsou hodnoceni žáci v jiných zemích? Jaké formy hodnocení jsou využívány v zahraničí? Ovlivňuje klasifikace u nás dění ve výuce více než je tomu v jiných zemích? Pro zodpovězení těchto otázek jsme vybrali odlišný školský systém - anglický, který lze v oblasti hodnocení (a testování) považovat za pokrokový a dobře propracovaný. Inspirace v mezinárodních měření výsledků vzdělávání bylo dalším impulzem pro zpracování této práce.

Během tvorby rigorózní práce došlo v oblasti hodnocení žáků v obou zemích k určitým změnám. Nejvíce změn bylo provedeno v Anglii v souvislosti se státním testováním žáků na konci každé vzdělávací etapy. Tato práce je primárně zaměřena na změny na konci ISCED 1, i když v některých případech reflektuje změny napříč oběma školskými systémy.

Struktura rigorózní práce

Rigorózní práce se zabývá školním hodnocením žáků v České republice a v Anglii se zaměřením na primární vzdělávání. Tato práce je členěna do pěti kapitol.

První kapitola nazvaná *Cíle rigorózní práce* definuje cíle celé práce a cíle výzkumné části, popisuje zkoumaný vzorek a výzkumné metody použité v této práci.

Druhá kapitola *Hodnocení žáků v České republice* stručně shrnuje přehled školního hodnocení žáků, funkce hodnocení, které platí i pro Velkou Británii, dále pojednává o různých formách hodnocení a jejich výhodách a nevýhodách. Zabývá se nejčastějšími posuzovateli školní práce žáka a některými problémy školního hodnocení.

V závěru kapitoly jsou uvedeny výsledky ze šetření uskutečněného v České republice a následné analýzy a shrnutí.

V třetí kapitole *Hodnocení žáků v Anglii* uvádíme stručný přehled školního hodnocení žáků, formy hodnocení, problémy hodnocení, popisujeme formativní a sumativní hodnocení, blíže se věnujeme sebehodnocení a hodnocení spolužáků a na závěr této kapitoly jsme opět přidali výsledky z výzkumu realizovaného v Anglii. V této kapitole nemluvíme o celé Velké Británii jako celku. Pro tento výzkum jsme si vzhledem k odlišnostem ve vzdělávací politice v této zemi zvolili pouze její část - Anglii.

Čtvrtá kapitola *Evropské trendy ve vzdělávání* krátce charakterizuje některé mezinárodní organizace a jejich mezinárodní aktivity v oblasti výsledků vzdělávání, např. PIRLS a TIMSS. Evropa má tendence začleňovat se do různých mezinárodních aktivit, při kterých jsou porovnávány země Evropy, ale i země jiných kontinentů světa (vzdělávací systémy, vzdělávací politika, osnovy, metody aj.). Po celé Evropě sílí od konce minulého století trend decentralizace školského systému a autonomie škol, který dává školám svobodu a umožňuje demokratickou účast na tvorbě vzdělávací politiky, ale také přijímá opatření pro hodnocení vzdělávacích výsledků. (Celostátní testování žáků v Evropě: Cíle, organizace a využití výsledků 2010)

Pro přehlednost je ve čtvrté kapitole zahrnuta mezinárodní norma pro klasifikaci a vzdělávání. Tato kapitola nezapomíná srovnávat údaje z České republiky a Anglie.

Pátá kapitola *Hodnocení žáků v České republice a v Anglii* srovnává a interpretuje výsledky šetření z obou zemí. Je provedena analýza dotazníkového šetření, rozhovorů, pozorování a provedeno následné shrnutí a celková analýza.

Celá práce obsahuje 15 příloh, včetně stručného přehledu vzdělávacích soustav Velké Británie (Anglie) a České republiky, přehledu úrovní a oborů vzdělávání, tabulku k celostátnímu testování v Anglii, příklady hodnocení žáků, dotazníky pro žáky a záznamové listy pro strukturovaný rozhovor s učiteli (v obou případech anglická i česká verze), pozorovací arch, další možnosti odpovědí, které žáci uváděli k dotazníkům, doslovnou transkripci rozhovorů s českými a anglickými žáky.

„Assessment should provide guidance to both teachers and pupils about what needs to be learn next.“ (Weeden, Winter, Broadfoot 2002, str. 16)

1. CÍLE RIGORÓZNÍ PRÁCE

Cílem rigorózní práce je přiblížit problematiku školního hodnocení žáků se zaměřením na primární vzdělávání.

Prvním cílem je popsat teoretická východiska – zmapovat situaci v České republice a čerpat inspiraci ze zahraničí, z Anglie.

Dalším cílem je definovat funkce hodnocení, popsat formy hodnocení, posoudit problémy školního hodnocení, které působí na žáky, rodiče i učitele.

Primárním cílem výzkumného šetření je získat a analyzovat údaje o možných vlivech na utváření postojů žáků, jejich rodičů a učitelů ke školnímu hodnocení.

Dalším cílem šetření je zjistit shody a rozdíly mezi hodnocením žáků v České republice a v Anglii pomocí dotazníků, rozhovorů a pozorování. Následným cílem je provést komparaci pomocí metodologické triangulace s přihlédnutím k názorům a zkušenostem autorky.

Posledním cílem je popsat změny ve státním testování anglických žáků a přiblížit připravované státní testování v České republice.

Zaměřili jsme se na tyto výzkumné otázky:

- ✓ Patří v České republice mezi nejběžnější formy hodnocení klasifikace a v Anglii slovní hodnocení?
- ✓ Ovlivňuje v České republice klasifikace průběh vyučování?
- ✓ Patří klasifikace i v Anglii mezi často využívané formy hodnocení?
- ✓ Můžeme portfolio řadit v Anglii (na rozdíl od ČR) mezi plnohodnotné formy hodnocení?
- ✓ Je v Anglii sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem často využívaným způsobem hodnocení?
- ✓ Je v České republice sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem málo využívaným způsobem hodnocení?
- ✓ Pohlíží žáci na (státní) testování negativně?

1.1 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Sběr výzkumných dat byl proveden ve dvou etapách. Pro porovnání výsledků jsme si vybrali 8 tříd, čtyři z Anglie a čtyři z České republiky.

První část výzkumu proběhla v Anglii v lednu roku 2008, konkrétně ve dvou školách: West Temple Sheen v Londýně a na škole Ashley C of E ve městě Walton-on-Thames. Z obou škol byl vybrán ročník Year 6 primary school (paralelní s naší pátou třídou), přičemž londýnskou školu reprezentovaly tři třídy a Walton-on-Thames jedna třída. Obě dvě školy jsou pouze primary school (pro žáky od 4 do 11 let).

Ve školním roce 2007/2008 navštěvovalo West Temple Sheen 406 žáků, Ashley C of E téměř o polovinu méně žáků. Školní rok je v Anglii rozdělen na tři trimestry. Každá škola má vlastní uniformy (nejen pro denní nošení, ale i uniformy na sport).

Druhá část šetření se uskutečnila v České republice v březnu 2009. Opět jsme vybrali školy z hlavního města a z menšího města (Horoměřice). Abychom zachovali tři třídy z velkoměsta, museli jsme navštívit dvě pražské školy (Praha 2 a Praha 10). Všechny školy zastupovala pátá třída základních škol.

Obě dvě pražské školy jsou velkými školami sídlištního typu zahrnující první i druhý stupeň. ZŠ Horoměřice je škola pouze s prvním stupněm, kterou ve školním roce 2008/2009 navštěvovalo 96 žáků. Školní rok je v ČR rozdělen na dvě pololetí.

Zkoumaný vzorek tvořilo patnáct učitelů, z toho 8 učitelů z anglických škol a 7 z českých, 14 žen a jeden muž. Dále vzorek tvořilo 164 žáků ve věku 10 – 12 let. Z toho bylo:

- 92 žáků z Anglie a 72 žáků z České republiky
- 22 žáků z Walton-on-Thames, 70 z Londýna, 15 žáků z Horoměřic a 57 z Prahy
- 37 žáků z menšího města a 127 z hlavního města obou zemí
- 47 chlapců a 45 dívek z Anglie, 33 chlapců a 39 dívek z České republiky
- 80 chlapců a 84 dívek z obou zemí

Všichni byli seznámeni s účelem výzkumu a s tím, že data nebudou nikterak zneužita.

1.2 POPIS VÝZKUMNÝCH METOD

Pro výzkumný záměr bylo potřeba zvolit několik metod. V pilotním výzkumu jsme některé metody ověřovali na vzorku osmadvaceti respondentů. Nakonec byl pro výzkum žáků zvolen dotazník, neboť bylo třeba získat větší množství údajů. Při prvním zadávání dotazníků v jedné z londýnských škol jsme dospěli k názoru, že je poslední otázku potřeba doplnit/upřesnit o rozhovor s žáky. Rozhovory s žáky jsme realizovali ve všech oslovených školách.

Výzkum učitelů byl uskutečněn pomocí strukturovaných rozhovorů. Poslední výzkumnou metodou, kterou jsme považovali za přijatelnou (vzhledem k cizímu prostředí), byla metoda pozorování školní třídy.

Při tvorbě dotazníků a během rozhovorů a pozorování jsme se zaměřili na:

- Sledování forem a způsobů hodnocení
- Závěrečné testy v ČR a státní testy v Anglii
- Zjištění smyslu učení
- Spravedlnost hodnocení (formativní i sumativní)
- Zájem rodičů o hodnocení svých dětí
- Pocity žáků, které vyvolávají úspěchy a neúspěchy ve škole
- Reakce učitelů a rodičů na neúspěch žáka ve škole
- Zájem spolužáků o výsledky žáka
- Práci učitele a žáků během vyučování

Dotazník byl konstruován tak, aby se žáci zamysleli nad školním hodnocením a pohlédli na něj z několika úhlů:

- Ze svého
- Z pohledu učitelů
- Z pohledu spolužáků
- Z pohledu rodičů

Dotazníkem pro žáky jsme zjišťovali, s čím jsou děti ve škole spokojeny či nespokojeny, jak reagují na hodnocení ve škole (následně pak jejich rodiče), jaký smysl pro ně hodnocení má a jak moc ovlivňuje hodnocení průběh jejich dne. V neposlední řadě nás zajímalo, jaké jsou reakce učitelů na úspěchy a neúspěchy žáků.

Dotazník se skládal z deseti otázek (viz přílohy č. 7 a 8), přičemž u čtyř otázek si děti vybíraly z uvedených odpovědí, kde mohly označit neomezený počet možností. Také měly příležitost připsat svoji odpověď. Protože byl pilotní výzkum prováděn jen v Čechách, ponechali jsme ostatní otázky pro jistotu otevřené. Desátá položka byla vzhledem k její obsažnosti rozdělena na tři části, ale i tak jsme zjistili, že je potřeba ji doplnit o rozhovory (jak jsme již uvedli výše). Při zadávání všech dotazníků byla autorka vždy přítomna, takže mohla žákům zodpovědět případné dotazy. Mimo jiné si zajistila 100% návratnost dotazníků.

Každá z deseti otázek dotazníku je zpracována do tabulek. U první až deváté otázky jsou vytvořeny tabulky zvlášť pro Českou republiku (druhá kapitola) a zvlášť pro Anglii (třetí kapitola) včetně tabulek genderu a v páté kapitole jsou obě země porovnány v následující souhrnné tabulce. Ke každé tabulce je přidán podrobný komentář. Desátá otázka je rozdělena na tři oblasti. Kromě tabulek pro souhrnné porovnání je zpracována stejně jako předchozích devět otázek.

Otázky nabízející možnost odpovědi byly vyhodnoceny sečtením všech stejných odpovědí a vypočtením procent z daného vzorku dětí.

Metodou strukturovaných rozhovorů jsme u učitelů zjišťovali, jaké formy hodnocení používají během vyučování, po vyučování a na konci většího učebního celku. Naší snahou bylo zjistit, zda učitelé pracují s portfoliem a zda dávají prostor pro sebehodnocení a hodnocení žáků mezi sebou. Poslední okruh otázek byl zaměřen především na hodnotící testy SAT's. Čeští učitelé byli dotazováni na postoje žáků k různým testům, při kterých se ověřují jejich znalosti a dovednosti. Odpovědi na tyto otázky byly zaznamenány během rozhovoru do předem připravených archů (viz přílohy č. 9 a 10).

Pozorování bylo provedeno během jednoho dopoledne v každé třídě v obou zemích. Záznamy byly zaznamenány do pozorovacích archů (viz příloha č. 11). Pozorování mělo pomoci odhalit rozdíly mezi výukou a hodnocením žáků u nás a v Anglii.

Pro komparaci uvedených metod (dotazník, rozhovory a pozorování) jsme použili metodologickou triangulaci, která nám pomohla ověřit (vyvrátit) výsledky z jednotlivých částí šetření.

Před vlastním výzkumem jsme museli zajistit některé potřebné materiály. Především v Anglii jsme před navázáním kontaktů se školou museli mít s sebou výpis z trestního rejstříku a závazání se některých osob ze zahraniční univerzity k tomu, že data nebudou nikterak zneužita. Po domluvě se všemi školami jsme v každé třídě měli možnost strávit jeden den k provedení celého šetření.

2. HODNOCENÍ ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE

V první části této kapitoly si nejprve přiblížíme některá teoretická východiska problematiky školního hodnocení žáků u nás. V druhé části (kap. 2.6) se seznámíme s výsledky výzkumného šetření. Na závěr provedeme shrnutí a analýzu dat.

2.1 STRUČNÝ PŘEHLED ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ ŽÁKŮ

V první kapitole je stručně nastíněn vývoj školního hodnocení žáků od počátku našeho letopočtu do současnosti.

Při popisu historických souvislostí vycházíme především z titulů A. Tučka (1966) a J. Velikaniče (1973).

2.1.1 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI

Počátkem našeho letopočtu zaznamenal římský řečník Marcus Fabius Quintilianus první formu řeckého a římského školního hodnocení - formu v přidělování míst žákům (v lokaci). Ta využívala stimulačního účinku hodnocení pro soutěžení dětí. Podle výsledku jejich práce byli žáci s nejlepšími výsledky posazováni dopředu, s nejhoršími do zadních, či postranních lavic. Za základní znak nadání se považovalo pamětné uchovávání.

Počátkem 16. století se do škol zavádí známkování. Kromě toho se objevují “signy“, což jsou další formy odměn a trestů. Dobří žáci nosili odznaky usilovnosti a různých zásluh, kdežto špatní potupné znamení. Součástí školního života se stávalo vysvědčení.

Od dob Jana Amose Komenského se ve školách ustálil systém tříd a vyučovacích hodin. J. A. Komenský nalézal hodnocení v cílech výchovy, do nichž patří moudrá mysl, výmluvný jazyk, schopnost k práci, uhlazené mravy a zbožné srdce. Dále vytvořil typologii žáků a stupně žakovy pokročilosti v jednotlivých předmětech, čímž položil základy pedagogické diagnostiky.

První ucelenější podoba školního hodnocení byla zaznamenána v jezuitských školách. Roku 1599 byl vydán studijní řád (uspořádaný systém školního hodnocení), který platil i u nás. Hodnocení žáků sloužilo k jejich motivaci pro další práci. Jezuité měli stupně hodnocení rozděleny šesti známkami.

V 18. století se za vlády Marie Terezie ujal školního systému stát. Klasifikovalo se čtyřmi stupni: návštěva školy, mravy a prospěch ve vyučovacích předmětech. Po roce 1848 byl používán čtvrtý stupeň pouze pro prospěch v jednotlivých předmětech. Kromě klasifikačních stupňů se do klasifikačních archů zapisovaly i slovní charakteristiky prospěchu, což bychom mohli považovat za pokus o širší slovní hodnocení.

V průběhu 19. století byl kodifikován systém hodnocení - třídění žáků a klasifikace. Také byly zavedeny maturity. Zemské školní rady zrušily klasifikaci docházky a předepsaly na školách měšťanských a obecných klasifikovat mravy a pilnost čtyřmi klasifikačními stupni a prospěch a vnější úpravy pěti klasifikačními stupni. V roce 1886 byla úředně zrušena lokace.

V roce 1905 se ustálil vývoj školního hodnocení. Školský a vyučovací řád měšťanských a obecných škol upravil klasifikaci s vydáváním vysvědčení. Klasifikace se vydávala po čtvrtletích, prospěch v každém předmětu hodnotil vyučující pěti stupni. Mravy, píle a vnější úpravu písemných prací posuzovali všichni vyučující. Na konci každého roku rozhodovala učitelská rada o dalším postupu jednotlivých žáků do vyšších ročníků. V roce 1935 byla zrušena klasifikace za pilnost. Školní řád z roku 1937 vylučoval to, aby žák propadl z výchovných předmětů.

Další vývoj hodnocení žáků byl přerušen v období nacistické okupace, kdy byly roku 1943 vydány protektorátní předpisy. Po válce byly všechny protektorátní spisy zrušeny a opět vešly v platnost předpisy z roku 1935 a 1937.

Od roku 1948, po změně politického režimu, bylo hodnocení žáků upraveno zkušebním řádem pro školy prvního až třetího stupně. (Ziegenspeck 2002)

Roku 1948 vychází první poválečná monografie o školním hodnocení: Zkoušení a známkování od S. Vrány.

Roku 1951 byl vydán Školní řád, který stanovil klasifikaci prospěchu pěti stupni a klasifikaci chování stupni čtyřmi. Od roku 1963 platil nový Klasifikační řád pro základní devítileté školy, který měl třístupňovou klasifikaci pro chování.

V roce 1984 byl vydán školský zákon č. 29/1984 Sb., jenž byl platný - s různými novelami a vyhláškami - následujících dvacet let. Vyhláška č. 123/1984 Sb., o základní škole, rozšířila znovu klasifikaci chování na čtyři stupně: velmi dobré, uspokojivé, méně uspokojivé a neuspokojivé.

V roce 1985 byl vydán Metodický pokyn pro hodnocení a klasifikaci na ZŠ, o který se opíral postup klasifikace žáků.

Ve školním roce 1988/1989 byla zrušena klasifikace v prvních ročnících ZŠ. Protože na tento krok nebyli učitelé, žáci, rodiče, ale i širší veřejnost připraveni, byl tento experiment po roce ukončen.

2.1.2 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY OD ROKU 1990

Podle vyhlášky ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 291/1991 Sb., o základní škole, se prospěch v jednotlivých povinných a nepovinných vyučovacích předmětech klasifikoval pěti stupni a chování žáka opět jen třemi stupni. Celkový prospěch žáka byl hodnocen v prvním až čtvrtém ročníku školy jiným způsobem než v pátém až devátém ročníku. Žák, který *prospěl s vyznamenáním*, nesměl být v žádném povinném předmětu hodnocen horším stupněm než *chvalitebný*, průměr z povinných předmětů neměl horší než 1,5 a jeho chování bylo velmi dobré. Žák, který *prospěl*, nesměl být klasifikován stupněm *nedostatečný*. Pokud měl žák v některém povinném předmětu stupeň *nedostatečný*, *neprospěl*.

Tab. č. 1: Hodnocení žáků od roku 1991

	Chování	prospěch	celkový prospěch <i>1. - 4. ročník</i>	celkový prospěch <i>5. – 9. ročník</i>
1	velmi dobré	výborný	prospěl	prospěl s vyznamenáním
2	uspokojivé	chvalitebný		prospěl
3	neuspokojivé	dobrý		
4	-	dostatečný		
5	-	nedostatečný	neprospěl	neprospěl

Do vyššího ročníku postupoval žák, který při celkové klasifikaci na konci druhého pololetí nebo po opravných zkouškách dosáhl celkového hodnocení *prospěl*.

Vyhlášky č. 353/1991 Sb. a č. 452/1991 Sb. určovaly hodnocení a klasifikaci pro žáky církevních a soukromých škol. Ředitelé mohli po dohodě se zřizovatelem a ministerstvem stanovit odlišný způsob klasifikace a hodnocení.

Vyhláška č. 225/1993 Sb. rozšířila hodnocení prospěchu o slovní hodnocení u žáka v prvním až třetím ročníku ve všech vyučovacích předmětech a u žáka ve čtvrtém ročníku ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření. O použití širšího slovního hodnocení rozhodoval ředitel školy na základě návrhu učitele a souhlasu zákonného zástupce žáka. Přecházel-li žák na jinou školu, hodnocení bylo převedeno do klasifikace a naopak.

U žáka 1. – 9. ročníku s prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování rozhodoval ředitel školy o použití širšího slovního hodnocení (na základě žádosti zákonného zástupce žáka).

Podle opatření č. j. 10 868/95-22, které vydalo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky dne 18. ledna 1995, mohl učitel prvního ročníku klasifikovat žáky za práci v prvním pololetí v povinných předmětech souhrnně jedním stupněm. Práce v nepovinném předmětu se klasifikovala zvlášť. Chování žáka se neklasifikovalo. Stupeň klasifikace se zapisoval číslicí.

Podle pokynu MŠMT ČR č. j. 22749/ 94-22-23 bylo možno alternativní formy hodnocení použít pouze souběžně s provedením hodnocení podle příslušné vyhlášky. Alternativní hodnocení sloužilo jako doplněk k hodnocení. Šlo o výstižnější popsání žákových výsledků, které měly vést k jeho další motivaci.

2.1.3 SOUČASNÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ

V současné době se pravidla hodnocení opírají o nový školský zákon č. 561/2004 Sb. (úplné znění zákona vyhlášené pod č. 317/2008 Sb. a ve znění zákona č. 49/2009 Sb.). Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je v tomto zákoně zahrnuto přímo, což ve školském zákoně č. 29/1984 Sb. nebylo.

Tento zákon přišel se systémem vzdělávacích programů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, které jsou závazné pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků.

Změny, které se týkají hodnocení výsledků vzdělávání žáků:

V terminologii se neuvádí pouze slovo *klasifikace*, ale používá se termín *hodnocení*, který kromě klasifikace umožňuje slovní hodnocení.

Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení. Za první pololetí lze místo vysvědčení vydat výpis z vysvědčení. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně.

Přechází-li žák na jinou školu, hodnocení je převedeno do klasifikace a naopak.

Do vyššího ročníku postoupí žák, který na konci druhého pololetí prospěl ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem s výjimkou předmětů výchovného zaměření stanovených rámcovým vzdělávacím programem. Do vyššího ročníku postoupí i žák, který již v rámci prvního nebo druhého stupně opakovával ročník, a to bez ohledu na prospěch tohoto žáka.

Má-li zákonný zástupce žáka pochybnosti o správnosti hodnocení, může požádat ředitele školy, popř. krajský úřad (pokud je vyučujícím ředitel) o přezkoumání výsledků hodnocení žáka.

Dokladem o dosažení základního vzdělání je vysvědčení o úspěšném ukončení devátého, popřípadě desátého ročníku základního vzdělávání, nebo vysvědčení vydané po úspěšném ukončení kurzu pro získání základního vzdělání. Tato vysvědčení jsou opatřena doložkou o získání stupně základního vzdělání. (§ 54)

Žákovi prvního stupně základní školy lze povolit individuální vzdělávání.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. (ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.) ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, která nabyla účinnosti dnem 25. ledna 2005, způsobila mnohým ředitelům a učitelům značné problémy právě datem svého vydání, konkrétně *dnem účinnosti*. Zejména učitelé prvních tříd, kteří měli v případě klasifikace napsané vysvědčení podle opatření č.j. 10 868/95-22, museli vysvědčení přepisovat, protože se tato vyhláška o této výjimce nezmiňovala. Dále učitelé na prvním stupni, kteří použili klasifikaci a kteří si vysvědčení tiskli podle daných programů, neměli možnost zadat celkové hodnocení

žáka, které se v každém ročníku vyjadřuje stupni *prospěl(a)* s vyznamenáním, *prospěl(a)*, *neprospěl(a)*. Tento program však pro 1. – 4. ročník neumožňoval uvést *prospěl(a)* s vyznamenáním. Mnozí tak vydávali pouze výpisy z katalogových listů nebo vysvědčení psali v ruce. Avšak i v druhém pololetí se učitelé potýkali s nedostatky. Programy pro tisk vysvědčení byly obnoveny, avšak předtištěný dokument pro VYSVĚDČENÍ nebyl. Podoba vysvědčení totiž nebyla zatím MŠMT schválena. Žáci a rodiče se na druhé straně tohoto tiskopisu tudíž mohli dočíst, že žáci 1. – 4. ročníků *prospěli* nebo *neprospěli*, ačkoli jim tam příslušný program vytiskl (při splnění požadavků, které se od vyhlášky č. 291/1991 Sb. nezměnili) *prospěl(a)* s vyznamenáním.

Tab. č. 2: Současné hodnocení žáků

	chování	prospěch	zájmové útvary organizované školou	celkový prospěch
1	velmi dobré	výborný	pracoval(a) úspěšně	prospěl(a) s vyznamenáním
2	uspokojivé	chvalitebný	pracoval(a)	
3	neuspokojivé	dobrý	-	prospěl(a)
4	-	dostatečný	-	
5	-	nedostatečný	-	neprospěl(a)
Není-li možné hodnotit z některých povinných předmětů na konci 1. pololetí				nehodnocen(a)

Při hodnocení žáka prvního stupně se pro zápis stupně hodnocení používají číslice 1 – 5, pro žáka druhého stupně slovní označení.

Chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou a výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech se v případě použití klasifikace nemění od vyhlášky č. 291/1991 Sb. Klasifikace má navíc zahrnovat ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.

V případě použití slovního hodnocení, které nový školský zákon povoluje ve všech ročnících, mají být výsledky vzdělávání žáka a jeho chování popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. V tomto případě nejeden učitel naráží na problém: jakým způsobem toto všechno zachytit? Využití popisného jazyka v rámci školního hodnocení není pro učitele stále jednoznačné. Akreditovaných kurzů pro učitele určených tomuto tématu je stále málo a nejsou vždy dostupné ve všech krajích.

Škola může žákovi vydat výstupní hodnocení na konci prvního pololetí školního roku, v němž splní povinnou školní docházku a jestliže se hlásí k přijetí ke vzdělávání na střední škole, pak také na konci prvního pololetí v pátém a sedmém ročníku. Hlavním obsahem výstupního hodnocení je vyjádření o dosažené výstupní úrovni vzdělání ve struktuře vymezené RVP ZV.

Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu. Pravidla obsahují zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou, zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků, stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, zásady pro používání slovního hodnocení. Dále obsahují zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace, způsob získávání podkladů pro hodnocení, podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách a způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků má být jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné a všestranné.

Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu (ŠVP). Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné. (§ 14)

V současnosti ČŠI připravuje celoplošnou generální zkoušku, která bude ověřovat výsledky žáků na úrovni 5. a 9. tříd. Testování z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka proběhne v termínech 21. 5. 2012 - 8. 6. 2012 a bude pro všechny školy povinné (až na konkrétní výjimky, např. školy pouze s žáky se SVP). V prosinci 2011 proběhlo pilotní testování na žáků 5. a 9. tříd na vzorku 104 škol. Účelem testů je zpětná vazba školám, žákům a jejich rodičům. ČŠI tyto testy realizuje jako jeden z nástrojů komplexního hodnocení škol.

2.2 FUNKCE HODNOCENÍ

V této kapitole pohlédneme na různá členění funkcí hodnocení a posléze funkce blíže specifikujeme.

Při hodnocení žáků bychom měli hodnotit nejen výsledky práce a chování, ale i vlastnosti, postoje a projevy žáků. Hodnocení plní několik funkcí, je tedy komplexnější.

V odborné literatuře nalezneme nejednotná označení funkcí, avšak mnohdy tyto funkce mají stejný význam (nebo spojením více názvů dojdeme ke stejnému významu). Ze starších vydání: A. Tuček (1966) uvádí osm funkcí: diagnostickou, prognostickou, kontrolní, regulační, informační, výchovnou, motivační a sociální. J. Velikanič (1973) uvádí tyto funkce podobně, avšak v jiných celcích: selektivní (segregační), motivační, kontrolní (informační, regulační), diagnostická (prognostická) a výchovná funkce.

Z novějších titulů uvádíme například Zkoušení a hodnocení žáků J. Solfronka (1996). Ten mezi základní funkce hodnocení z hlediska řízení výuky řadí poskytnutí informací zpětné vazby. Dále uvádí výchovnou a motivační funkci a k posledním řadí faktor hodnocení okolím (spolužáci, rodiče), který by měl žáka přivádět k sebereflexi a sebehodnocení.

Košťálová, Míková a Stang (2008) představují čtyři funkce: poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně-vývojovou funkci.

Kolář a Šikulová (2005) udávají sedm funkcí hodnocení, založených na dvou důležitých hlediscích (řízení učební činnosti žáků a rozvoje osobnosti žáků). Na základě tohoto rozdělení budeme funkce hodnocení blíže specifikovat:

➤ Funkce motivační

- ▲ Je obecně známo, že kladná motivace posouvá žáka k dalším činnostem a záporná motivace oslabuje a utlumuje. Učitelé si musí uvědomit, že tato funkce je spojena s postoji, zájmy a potřebami žáků, které úzce souvisí s jejich emocionálním a citovým rozvojem. Proto časté pocity úspěchu a neúspěchu mohou výrazně motivovat či demotivovat k dalším výkonům. A to nejen nepříjemné pocity. „Pozitivní hodnocení přináší většinou pocity příjemné,... Takové pocity však samy o sobě nejsou motivací k další činnosti – dítě totiž může spolu s nimi používat falešný pocit sebeuspokojení.“ („Všechno už umím.“) (Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 46)

➤ Funkce informativní

- ▲ „Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování, tj. konkrétně jaké jsou jeho znalosti, dovednosti, na jaké úrovni je jeho chování a jednání.“ (Kolář, Šikulová 2005, str. 47)
- ▲ Tato funkce by měla dávat zpětnou vazbu nejen učitelům, ale i žákům. Pro žáky je těžké zpětnou vazbu využít. Záleží na učiteli, jakou formou zpětnou vazbu žákovi poskytne. Posuzovacím hodnocením učitel pouze stanoví určitý soud nad vykonanou žákovou prací. Ten pro žáka nemá úplnou informační hodnotu, mnohdy i žádnou („Příště to bude lepší.“). Kdežto popisnou zpětnou vazbou učitel žákům přesně vymezí, co je třeba zlepšit a co ne. Důležitým faktorem jsou kritéria sloužící jako jasná vodítka, která mohou žáci používat ještě před tím, než je učitel sám použije. Kritéria by měla pomoci při individuálním výkonu žáka a nikoli při srovnání výkonu s ostatními žáky. Hodnocení má sloužit jako zpráva o žákovi: co umí, co se naučil a s jakým úsilím, nikoli zpráva o tom, v čem je žák lepší nebo horší než ostatní. Hodnocení, kterým srovnáváme žáka s ostatními žáky, je u nás stále upřednostňováno před individuálním hodnocením.

➤ Funkce regulativní

- ⤴ „Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné.“ (Kolář, Šikulová 2005, str. 49)
- ⤴ Záleží na učiteli, jestli je schopen žáka směřovat ke kvalitnějšímu výkonu a jestli reguluje žákovy učební činnosti správným směrem, nebo jestli jeho regulace nestagňuje na jednom místě, tudíž žáka vede pomaleji ke kvalitnějšímu výkonu, či v horším případě k lepšímu výkonu nevede vůbec. Také znovu záleží na tom, jestli učitel ve výuce pracuje s popisným jazykem, anebo jestli se uchyluje k jednoduššímu posuzujícímu jazyku. Velkým pomocníkem jsou přesně vymezená kritéria, bez kterých nelze během jedné vyučovací hodiny sdělit všem žákům, jak mohou dosáhnout kvalitnějšího výkonu.

➤ Funkce výchovná

- ⤴ „Už od nejútlejšího věku se dítě neustále setkává s odezvou na své chování. Svůj sebeobraz si vytváří na základě toho, jak ho hodnotí pro ně významné osoby – rodiče, učitelé. Když potvrzujeme jeho úspěchy a kladné vlastnosti, pomáháme mu formovat vědomí vlastní ceny – sebeúcty. Tato schopnost sebehodnocení je však do značné míry ovlivněna právě úrovní sebeúcty, kterou si dítě na základě dosavadních zkušeností vytvořilo.“ (Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 47)
- ⤴ Pokud dítěti nepotvrzujeme jeho úspěchy a ono se opakovaně setkává s negativním hodnocením, může si o sobě vytvořit špatnou představu, a tím hrozí, že jeho pohled na sebe sama bude odsuzující ještě před tím, než začne cokoli dělat („To stejně nezvládnu“). Může se stát, že dítě s cílem někomu se zalíbit dělá to, co se od něj očekává, aniž by s tím bylo ztotožněno (posunutí hranic, vytvoření si jiného idolu – party aj.). Žák získává nižší sebeúctu a buduje si negativní postoj o světě. Proto by učitelé měli v dětech budovat odpovědnost za svou práci, dávat jim jasná kritéria, aby i slabší žáci mohli zažít pocit úspěchu.

- Funkce prognostická
 - ⤴ Výsledky hodnocení sdělují nejen žákovi, ale i učitelé a rodičům, v jaké oblasti jedinec vyniká, v jaké oblasti dosahuje lepších výsledků a jakým směrem se může dále rozvíjet. Tato funkce je důležitá hlavně při výběru dalších škol, buď specifických (např. jazykové, sportovní) nebo při přestupu na jiný stupeň školy.
- Funkce diferenciatní
 - ⤴ Tato funkce je úzce spjata s funkcí prognostickou. Školní hodnocení totiž umožňuje žáky rozčleňovat do homogenních výkonnostních skupin. Učitelům se tak lépe pracuje, volí tempo a náročnost podle této skupiny.
- Funkce sociální
 - ⤴ Tato funkce je významná především pro rodiče. V současných podmínkách hodnocení ovlivňuje možnost zařazení do určitých sociálních struktur, proto je pro rodiče velmi důležité, aby jejich dítě prožívalo co nejvíce úspěchů a co nejméně neúspěchů. Úspěch je dále podmíněný tím, co bude jejich dítě v životě dělat (záleží jaké stupně škol bude navštěvovat). Tato funkce tudíž úzce souvisí s funkcí prognostickou.

2.3 FORMY HODNOCENÍ

V této kapitole se budeme kromě forem hodnocení, které jsou vymezeny Rámcovým vzdělávacím programem, zabývat dalšími formami, které považujeme za nedílnou součást učebního procesu.

Různost ve způsobu hodnocení žáků na základních školách můžeme od roku 2004 vnímat i v naší legislativě. Jak již bylo řečeno (kapitola 2.1.3), kromě klasifikace žáků se do popředí začíná dostávat i slovní hodnocení. Díky nové podobě školského zákona (od školního roku 2007/2008 ŠVP zavedeno povinně pro všechny 1. a 6. ročníky) má každá škola možnost uplatnit vlastní pojetí výuky, a tím i možnost výběru mezi klasifikací, slovním hodnocením nebo kombinací obou forem.

Slovní hodnocení však není novinkou na našich základních školách. Učitelé ho využívali během vyučování neustále. Do legislativy se poprvé dostalo v roce 1993

(vyhláška č. 225/1993 Sb.), kdy se mohlo používat pouze ve vybraných ročnících, vyučovacích předmětech a u vybraných žáků.

Mezi hodnocení patří kromě klasifikace a slovního hodnocení i další možnosti, které učitelé během výuky využívají.

Podle našeho názoru bychom formy hodnocení dělili na ty, které:

a) mají formální charakter:

- Klasifikace
- Slovní hodnocení
- Testování

b) nemají formální charakter:

- Alternativní formy hodnocení
- Portfolio
- Různé podoby odměn a trestů
- Nonverbální projevy hodnocení

2.3.1 KLASIFIKACE

Klasifikace (známkování) má v České republice dlouholetou tradici, jejíž počátky jsou zaznamenány již na konci 16. století. Žáci, učitelé, rodiče i širší veřejnost jsou na tuto formu hodnocení zvyklí, což je asi největší výhodou této základní formy hodnocení.

Některé publikace uvádějí, že klasifikace není úplně dostačující pro hodnocení žáků, ale že se bez ní částečně nemůžeme obejít. Jiné publikace udávají, že klasifikaci nemůžeme zrušit bez změny pojetí výuky (viz experiment uvedený na konci kapitoly 2.1.1). Číhalová a Mayer (1997) dokonce ke klasifikaci přistupují jako k něčemu, co je nutné vyměnit za něco lepšího. Avšak někteří rodiče stále nechtějí přijmout nic jiného než je právě klasifikace.

Klasifikace z pohledu Pedagogického slovníku je: „forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřená kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, str. 98) Hodnotící stupně byly blíže specifikovány v kapitole 2.1.3. Tyto stupně by měly určovat stupeň zvládnutí (1. stupeň – nejlepší, 5. stupeň – nedostačující). V běžné praxi si však učitelé

tyto stupně rozšiřují, aby hodnotící škála byla pestřejší. Ke každému stupni si přidávají různá znaménka (+, -) nebo doplňující symboly (*). Ovšem v závěrečném hodnocení své pomocné značky musí odstranit a opět svou klasifikaci zúžit do pětistupňové škály.

Klasifikace je „jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utváří jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod.“ (Kolář, Šikulová 2005, str. 82) Je vůbec možné toto všechno zohlednit v jednom jediném hodnotícím stupni? Kdybychom se na tento problém podívali komplexněji, museli bychom naši hodnotící stupnici zásadně rozšířit, a to možná nejen horizontálně, ale i vertikálně, stanovit jasná kritéria, a ten, kdo by se v tom vyznal, by byl snad už jen počítač. Pak už bychom opravdu raději volili slovní hodnocení, které by nebylo jen spleť nějakých čísel či symbolů.

K dalšímu problému klasifikace také patří její malá objektivnost, reliabilita (spolehlivost) a validita (správnost). „Pro rodiče a dítě jsou známky výsledkem hodnocení někoho jiného. Akceptují je víceméně jako objektivní míru této skutečnosti, zatímco pro učitele jsou známky výrazem jeho subjektivního názoru, i když korigovaného nějakými pravidly.“ (Vágnerová 1995, str. 56) Učitel by měl mít veškeré profesní předpoklady a zkušenosti, ale přeci jen ho musíme brát jako člověka, který se subjektivním pocitem nevyhne.

Rozdílnost v pohledu na známku nemívají jen učitelé, ale i rodiče. Některý rodič je spokojený s výsledkem svého potomka, když dostane pouze 1. stupeň, některý je spokojený i s druhým a některému ani 3. stupeň nevadí. Informační hodnota klasifikace je tudíž poměrně nízká. Někdy se žák snaží „schválenou“ známku získat za každou cenu (i formou podvodu) jen proto, aby vyhověl rodičům, učitelům a tedy i sám sobě.

Jaké jsou tedy výhody klasifikace a jaké jsou její nevýhody? Pro přehlednost jsme se snažili vypsát všechny důležité body. I přes velký výčet nevýhod je klasifikace stále nejrozšířenější formou hodnocení právě pro svou tradici a zakotvenost v naší zemi.

2.3.1.1 VÝHODY KLASIFIKACE

- Klasifikace je kodifikovaná norma (školský zákon č. 561/2004 Sb.)
- Patří mezi ustálené normy a je srozumitelná
- Je přehledná, jednoduchá, jednoznačná a systémová při použití v praxi (snadná orientace)
- Rodiče mají tuto formu rádi, stále ji mnoho z nich upřednostňuje
- Klasifikace představuje společensky a pedagogicky významné údaje o žákovi, o jeho stupni rozvoje a vývoje
- Dobrá známka je symbolem úspěchu
- Znamky vyjadřují úroveň znalostí a činností žáka, umožňují srovnání výkonů i chování (dobré pro statistické zpracování)
- Školní známka má u žáků motivační hodnotu
- Je flexibilní a přizpůsobivá k různým inovacím

2.3.1.2 NEVÝHODY KLASIFIKACE

- Informační hodnota známek je nízká, především ukazuje na to, jak je žák rozdílný (stejný) od ostatních žáků
- Kognitivní obsah má přednost před sociálními aspekty žáků
- Nelze dostatečně specifikovat úroveň žáka – malý rozsah klasifikační stupnice, drobné rozdíly nejsou zachytitelné
- Učení postrádá svůj vlastní smysl, tj. učení pro známky, ne pro vědění; získání známky je důležitější, než znalost sama („Chci dobrou známku, napíšu si tahák.“), známka může žáka morálně deformovat
- Subjektivita hodnocení – každý učitel má jiné měřítko
- Často není ohodnocena snaha, která je mnohdy důležitější než samotný výkon
- Potíže při hodnocení slabších žáků nebo dětí se specifickými poruchami učení (může učitel žákovi s horším výsledkem, ale větší pílí a snahou, dát stejný klasifikační stupeň jako žákovi s lepším výsledkem, který svou práci odbyl a vůbec se na ni nepřipravoval?), tito žáci mívají opakovaně horší klasifikaci, předem vědí, že dostanou špatný stupeň známky

- Žáci mohou klasifikaci vnímat jako „nespravedlivou“ („Jak je možné, že má stejnou známku, když je horší?“)
- Zámka nezajišťuje kontinuitu, tj. dítě nemá potřebu doplňovat a upřesňovat informace, ani touhu po dalším rozvoji v dané oblasti
- Zámka má jiný význam pro učitele, jiný pro žáka a jiný pro rodiče, dítě pak těžko rodičům vysvětluje, proč a za co dostal nějakou konkrétní známku (pokud se o to rodiče vůbec zajímají)
- Zámku je možno zneužít jako prostředek k potrestání dítěte za špatné chování
- Zámka může snižovat výkon
- Zámka může vyvolávat stavy úzkosti a strachu ze školy
- Zámka může u žáka vyvolat psychické napětí a negativní postoj k sobě samému
- Zámka může způsobit negativní postoj k dalšímu vzdělávání

2.3.2 SLOVNÍ HODNOCENÍ

Není slovní hodnocení jako slovní hodnocení. Slovním hodnocením se rozhodně nemíní slovní opis klasifikace (např. „matematika - velmi dobře, dějepis dobře...“), nebo skrytá forma klasifikace (jiná hodnotící škála – bodování aj.) anebo formální, obecné hodnocení, které o žákovi nic neříká („V matematice nemáš vcelku žádné problémy“). Tímto rozhodně není funkce slovního hodnocení plněna. (Dvořáková 1994)

Správně formulované slovní hodnocení klade důraz na funkci informativní a prognostickou. Vystihuje žákovu práci komplexněji, obsahuje nejen dosažené výsledky v učení, ale i úsilí, snahu, píli, postoje a předpoklady k dalšímu rozvoji. „Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.“ (Kolář, Šikulová 2005, str. 85) Slovní hodnocení by mělo žáka hlavně motivovat k další činnosti.

Slovní hodnocení pracuje s chybou jako pozitivním jevem. Obzvláště žákům s výchovnými nebo výukovými problémy pomáhá vytvořit si pozitivní přístup k učení, učení se pro ně stává lepším, protože slovní hodnocení již nehodnotí jen jejich učební výsledky, ale poukazuje na jejich úspěchy v daných oblastech. Také jim radí a doporučuje, v čem je dobré se ještě zlepšit.

Velkou nevýhodou tohoto hodnocení je časová i odborná náročnost pro učitele, který musí rozpoznat, co je příčinou neúspěšnosti dítěte, analyzovat ji a poté poskytnout radu, jak má žák dále postupovat. Učitel je nucen každého žáka sledovat mnohem podrobněji, než tomu bývá u klasifikace, a zjišťovat, jak pokročil ve své práci. Výsledky žákovské práce je třeba ve vhodné formě zaznamenávat. F. P. Schimunek (1994) učitelům doporučuje, ať si zvolí svůj způsob zaznamenávání, který jim nejlépe vyhovuje. Obzvláště náročné pak bývá závěrečné hodnocení žáků, které vyžaduje zvýšené odborné znalosti.

Podmínkou pro úspěšné splnění těchto náročných činností je *přijetí* slovního hodnocení učitelem.

Slovní hodnocení se může využívat samostatně nebo v kombinaci s klasifikací (či jinou formou hodnocení).

Slovní hodnocení může být (Dvořáková 1994):

- Průběžné
 - ⤴ Ústní (ve vyučování, při třídních schůzkách nebo konzultacích)
 - ⤴ Písemné (do žákovských sešitů, komentáře k písemným pracím)
 - ⤴ Představení konkrétních prací dětí – přímo ve vyučování (např. dny otevřených dveří) nebo výsledky práce dětí
- Závěrečné
 - ⤴ Písemné – ve formě vysvědčení (píše učitel, ale žáci se na něm mohou podílet); bývá doplněno o přílohy

2.3.2.1 VÝHODY SLOVNÍHO HODNOCENÍ

- Zachycuje vývoj jedince, podporuje individuální přístup k jednotlivým žákům (umožňuje komplexní posouzení celku osobnosti) a neporovnává úroveň žáků mezi sebou; má vyšší výpovědní hodnotu
- Hodnotí žáka průběžně, analyzuje příčiny neúspěchů žáka a doporučuje jejich odstranění
- Objevuje možnosti a talent žáků, které dále rozvíjí, a navrhuje, jak dosáhnout lepšího výsledku

- Posiluje a motivuje žáky, především žáky slabší a pomalejší
- Posiluje žákovu osobnost – učitel žáky více sleduje, hodně chválí; hodnotí především jejich klady
- Vede k sebehodnocení žáků
- Rozšiřuje prostor o další formy výuky – projektové vyučování apod.
- Podporuje touhu po zlepšení své práce, dosažení vlastního maxima
- Rodičům poskytuje více informací o jeho dítěti
- Podněcuje spolupráci mezi dětmi navzájem – práce ve dvojicích a skupinová práce
- Pomáhá prožít pocit úspěchu
- Vede učitele k lepšímu poznání žáků
- Nevývolává stavy úzkosti a strachu ze školy
- V současné době je kodifikovanou normou (školský zákon č. 561/2004 Sb.)

2.3.2.2 NEVÝHODY SLOVNÍHO HODNOCENÍ

- Při špatném používání může mít stejnou výpovědní hodnotu jako klasifikace
- Náročné pro učitele, nejen časově, ale i odborně - nebezpečí hodnotících schémat
- Náročné při přechodu dítěte na jinou školu – při návratu ke klasifikaci
- Slovní hodnocení stále nemá pevné místo mezi širokou veřejností – méně přijímáno (silný vliv klasifikace)
- Při zavádění slovního hodnocení možné potíže s výbornými žáky
- Možnost určitého schematického „nálepkování“ žáků
- Rodiče ani žáci slovnímu hodnocení ne vždy úplně rozumí
- Neporovnává výkony žáků mezi sebou

(Kolář, Šikulová 2005)

2.3.2.3 POROVNÁNÍ KLASIFIKACE A SLOVNÍHO HODNOCENÍ

Díky transformaci výchovně vzdělávacího systému a změně koncepce pojetí výuky je každé škole umožněno zvolit si vlastní pojetí vyučování, a tím i vlastní formu hodnocení.

Klasifikaci a slovní hodnocení bychom měli spatřovat jako dvě formy hodnocení, které nestojí proti sobě, ale vedle sebe. Berme je jako možnosti, mezi kterými si mohou čeští učitelé a ředitelé v současné době vybrat. Je zřejmé, že každá z těchto možností má řadu výhod a nevýhod. Učitel při výběru formy hodnocení musí zvažovat, které výhody jsou pro něj přínosnější. Klasifikace má dlouholetou tradici a je kvantitativní (což je stále důležité při přijetí žáků na jiné školy nebo jiné stupně škol), slovní hodnocení je zase kvalitativní, přesně popisující individuální posun žáka.

Důležitým faktorem při výběru mezi klasifikací a slovním hodnocením je dialog mezi školou (učitelem, ředitelem), žákem a rodičem. Je potřeba s rodiči a žáky na toto téma hovořit (zvláště při přechodu od klasifikace ke slovnímu hodnocení). Vhodným a schůdným řešením se zdá kombinace obou forem hodnocení, které dávají možnost přesně popsat, v jaké fázi vzdělávání se dítě nachází a zda jeho klasifikační stupeň odpovídá daným kritériím, popř. co je potřeba zlepšit.

Tab. č. 3: Porovnání klasifikace s slovního hodnocení

HODNOCENÍ	
Klasifikace	Slovní hodnocení
kvantitativní, normativní, srovnávací	kvalitativní, formativní, diagnostické
důraz na funkci kontrolní a selektivní	důraz na funkci informační a diagnostickou
žáci jsou porovnáváni mezi sebou navzájem - sociální vztahové normy	žáci jsou srovnáváni sami se sebou - individuální vztahové normy
posuzování znalostí a vědomostí	posuzování celé osobnosti - komplexnost
jednorázová kontrola	průběžné a dlouhodobé pozorování
konstatuje - nehledá, nevysvětluje příčiny neúspěchu	intervenuje - hledá příčiny, vysvětluje, naznačuje
založeno na vyhledávání chyb	chyba je pozitivní jev v procesu učení - prostředek k dalšímu rozvoji

(Spilková 1994, str. 27)

2.3.3 TESTOVÁNÍ

Testování patří mezi objektivní formy hodnocení, protože celá třída řeší v jednu dobu stejný problém.

„Základem testování je měření výkonu (včetně znalostí žáků), které je kvantifikováno. Výsledek testů je vyjádřen v určitém skóre, v bodovém ohodnocení. To znamená, že zjišťované položky (vědomosti, dovednosti) musí být formulovány tak, aby byly měřitelné, kvantifikovatelné.“ (Solfronk 1994, str. 29)

Testy mohou být standardizované (ověřené), připravované profesionálně. Tyto testy většinou vydávají specializované instituce. Součástí standardizovaného testu bývá příručka (manuál) a standard (testová norma) pro hodnocení dosažených výkonů. V České republice bylo na základě ustanovení § 80, odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. zřízeno Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), které od roku 2004 do současnosti pomocí testování (pilotní projekty) monitoruje výsledky vzdělávání žáků na konci 9. tříd (od roku 2004) a 5. tříd (od roku 2005). Od školního roku 2010/2011 jsou zavedeny tzv. státní maturity, kdy je povinná zkouška z českého jazyka a literatury a možnost výběru mezi zkouškou z cizího jazyka a matematiky. Další zkoušky jsou nepovinné.

Nestandardizovanými testy se rozumí všechny testy neformální, učitelské. Test je písemná zkouška, kterou učitel zjišťuje situaci ve své třídě, tzn. stupeň pokročilosti ve výuce. Na rozdíl od ústního zkoušení, které je časově náročné a neúsporné, učitel testováním zjišťuje úroveň pokročilosti u všech žáků najednou. Znamená to ovšem větší časovou náročnost na přípravu učitele. Při tvoření kvalitního didaktického testu se ukáže odborná vybavenost učitele, který se musí vyvarovat subjektivnosti, náhodnosti a všeobecnosti (bezvýznamné otázky). Vlastností kvalitního didaktického testu by měla být validita (měřitelnost) a reliabilita (spolehlivost, přesnost). Otázky by měly být formulovány stručně a jasně. Také je potřeba formulovat ohodnocení dosažených výkonů.

Rozdělení testů:

➤ Psychologické testy

Mezi psychologické testové metody patří vývojové škály, inteligenční testy a soubory, testy speciálních schopností, znalostí a dovedností, testy osobnosti, projektivní metody a posuzovací škály.

➤ Didaktické testy

„Používání didaktických testů u nás prodělalo složitý a rozporuplný vývoj. Intenzivní a tvořivý rozvoj testových metod v době pedagogického reformismu po roce 1948 vystřídalo období nekritického a totálního odmítání těchto metod. Teprve koncem šedesátých let je možno pozorovat v našem pedagogickém myšlení snahu oprostit se od jednostranných představ o školních testech.“ (Chráska 1999, str. 7)

Rozdělení podle M. Chrásky (1999) bychom blíže specifikovali (viz tab. č. 4):

Tab. č. 4: Didaktické testy

KLASIFIKAČNÍ HLEDISKO	DRUHY TESTŮ		
měřená charakteristika výkonu	rychlosti		úrovně
dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství	standardizované	kvazi - standardizované	nestan - dardizované
povaha činnosti testovaného	kognitivní		psychomotorické
míra specifčnosti učení zjišťovaného testem	výsledků výuky		studijních předpokladů
interpretace výkonu	rozlišující (relativního výkonu)		ověřující (absolutního výkonu)
časové zařazení do výuky	vstupní	průběžné (formativní)	výstupní (sumativní)
tematický rozsah	monotematické		polytematické (souhrnné)
míra objektivity skórování	objektivně skórovatelné	kvaziobjektivně skórovatelné	subjektivně skórovatelné

(Chráska 1999, str. 13)

Testy rychlosti mají pevně stanovený limit a jednoduché úlohy. Zjišťují, jakou rychlostí je žák schopen vyřešit určitý typ úloh. *Testy úrovně* by naopak žádný časový limit mít neměly. Výkon by měl být dán úrovní vědomostí nebo dovedností žáka.

V běžné praxi ale učitelé přeci jen časové limity z úsporných důvodů uvádějí. Většinou jsou limitováni pomalejšími žáky. Při přípravě testů by proto měli předem odhadnout, jak dlouho žákům vypracování testu bude trvat. Časový limit by neměl přesáhnout 45 minut (včetně úvodních instrukcí), aby děti nebyly zbytečně přetěžovány – učitel musí dbát na duševní hygienu žáků. (Schimunek 1994)

Standardizovanými a nestandardizovanými testy jsme se zabývali na počátku této kapitoly, jen bychom upřesnili pojem *kvazistandardizované testy*. Tyto testy patří k testům nestandardizovaným, i když už nějakými standardizacemi prošly (např. závěrečné testy na konci školního roku, využívané opakovaně – již se na dané škole osvědčily).

Psychomotorickými testy určujeme výsledky psychomotorického učení (např. psaní na počítači). Rozšířenějšími jsou však *testy kognitivní*, které zjišťují úroveň a kvalitu poznání žáků (v jakémkoli učebním předmětu).

Testy, které učitelé běžně využívají na školách, se řadí do *testů výsledků výuky*. Jsou to veškeré testy, které žáci dostávají po zakončení nějakého uceleného učebního období. *Testy studijních předpokladů* by se měly používat zejména při přijímání žáků ke studiu na vyšší typ školy. Jak již bylo uvedeno, pilotní projekty, ve kterých se testují žáci 5. a 9. tříd, jsou v České republice zavedeny od roku 2004, novinkou je od školního roku 2010/2011 státní maturitní zkouška. Žáci si mohou vybrat ze dvou úrovní obtížnosti: základní nebo vyšší.

Rozlišujícím testem (nebo také testem relativního výkonu, NR-testem) je výkon žáka určen vzhledem k populaci testovaných. Výkon žáka se srovnává s výkony ostatních žáků. „Známky testu ukazují, jak kandidát uspěl v porovnání s normou, standardem, jež je pro všechny stejný.“ (Petty 2006, str. 343) Kdežto *test ověřující* (test absolutního výkonu, CR-test) kontroluje výkon žáka vzhledem ke všem možným úlohám, které učivo reprezentují. „Úkolem ověřujících testů je prověřit úroveň vědomostí a dovedností žáka v přesně vymezené oblasti (části učiva).“ (Chráská 1999, str. 16) Tento test neporovnává jedince s ostatními žáky. Obvykle bývá uvedeno určité kritérium, které je potřeba splnit.

Vstupními testy zjišťujeme na počátku výuky potřebné informace o úrovni vědomostí a dovedností žáků. Tyto testy mohou sloužit k selektivnímu rozřazování (např. dělená výuka Aj). *Průběžné testy* (formativní testy) poskytují učitelům zpětnou

vazbu v průběhu celého školního roku. Pomáhají rozpoznat zvládnutí daného učiva a určit, zda se mají učitelé k dané problematice ještě vrátit nebo mohou přistoupit k dalšímu kroku ve výuce. Tyto didaktické testy mají charakter testů, které zjišťují menší úsek daného učiva. *Výstupní testy* (sumativní) se využívají na konci určitého celku vzdělávání. Diagnostikují širší vědomosti a dovednosti žáků za delší vzdělávací období.

Monotematické testy se zabývají jedním tématem daného učiva a učitelům dávají obraz o zvládnutí a pochopení konkrétní učební látky. *Testy polytematické* se zabývají více tématy najednou. Většinou se zadávají za delší časový úsek probraného učiva.

Testy objektivně skórovatelné mají takové úlohy, u kterých objektivně zjistíme jejich správnost nebo chybovost. Tento typ testů většinou obsahuje otázky uzavřené (viz kapitola 2.3.3.1), které urychlují jeho skórování, jež může provádět jakákoli osoba nebo i počítač. U *testů subjektivně skórovatelných* nelze předem určit daná pravidla pro skórování. Jedná se o tzv. esej testy, u nichž se upřednostňují otázky otevřené (viz kapitola 2.3.3.1). Tento typ testů je pro žáky náročnější, avšak jeho výpovědní hodnota je mnohem vyšší (díky otevřeným otázkám). *Testy kvaziobjektivně skórovatelné* obsahují otázky otevřené i uzavřené. Jejich skórování je tudíž závislé na konkrétní testové úloze.

2.3.3.1 KONSTRUKCE DIDAKTICKÉHO TESTU

Před začátkem konstrukce didaktického testu by učitel neměl zapomínat na jeho plánování. Chráska (1999, str. 20 - 23) uvádí, že tvorbu didaktických testů lze rozdělit do tří základních etap, a to do plánování, konstrukce testu a ověřování testu. Při plánování by se měl učitel zamyslet nad tím, k jakému účelu má didaktický test sloužit. Ověřováním by se měla zjistit účelnost daného testu, a to prostřednictvím zadání testu žákům.

My se však blíže zaměříme na přímou konstrukci didaktických testů, při kterých by učitel neměl zapomenout, že existují různé druhy testových úloh. Při výběru druhu testových úloh by měl citlivě volit ty, které se hodí k danému učivu a pro danou věkovou skupinu žáků. Základní druhy testových úloh citujeme z publikace Didaktické

testy M. Chrásky (1999, str. 26 - 38), i když rozdělení testů můžeme zhlédnout i ve starších publikacích (např. K. Čondl).

Základní druhy testových úloh:

- *Otevřené* – nebo také testy s volnou odpovědí, od žáků požadují odpověď, jejíž délka určuje místo, které je v testu k tomu vynechané
 - ⤴ *Se širokou odpovědí* – rozsáhlejší odpovědi (často označované jako esej testy)
 - ⤴ *Nestrukturované* – není potřeba žákům blíže specifikovat, vyplývá z otázky v úloze (odpověď by měla být pro žáka jasná)
 - ⤴ *Se strukturou* – bližší určení odpovědi
 - *Vymezenou strukturou*
 - *Danou konvencí*
 - ⤴ *Se stručnou odpovědí* – vyžadují krátkou odpověď
 - ⤴ *Produkční* – krátká odpověď na dané otázky
 - ⤴ *Doplňovací* – odpověď se vkládá do psaného textu
- *Uzavřené*
 - ⤴ *Dichotomické* – volba ze 2 odpovědí, jedna odpověď je správně, druhá špatně
 - ⤴ *S výběrem odpovědí* (úlohy polynomické) – skládají se ze dvou částí: problému (nebo otázky) a nabídnutých odpovědí
 - ⤴ *Úlohy typu „jedna správná odpověď“* – žák vybírá jednu správnou odpověď z několika nabídnutých alternativ
 - ⤴ *Úlohy typu „jedna nejpřesnější odpověď“* – výběr té nejlepší nebo nejpřesnější odpovědi (pro žáky velmi náročné)
 - ⤴ *Úlohy typu „jedna nesprávná odpověď“* – u výběru nesprávné odpovědi je důležité se nesplést
 - ⤴ *Úlohy s vícenásobnou odpovědí* – žák vybírá několik správných odpovědí
 - ⤴ *Situační úlohy* (interpretační úlohy) – žák vybírá z většího počtu nabídek, které vyplynou z dané situace (tj. které nejsou formulované)
 - ⤴ *Přiřazovací* – žák má přiřadit pojmy jedné množiny k pojmům druhé množiny
 - ⤴ *Uspořádací* – žák by měl uspořádat prvky dané množiny pojmů jedné třídy do řady

2.3.3.2 VÝHODY TESTOVÁNÍ

- Při kvalitním sestavení testu je posuzování vědomostí objektivní
- Stejné podmínky pro všechny žáky
- Výsledky ukáží úroveň žáka
- Žák snadno zjistí, jestli všemu rozumí, a kterou oblast vědomostí nebo dovedností je potřeba doplnit
- Vede k sebehodnocení
- Lépe se ukáží rozdíly mezi žáky
- Testování má dostatečně jasný cíl
- Informační hodnota a efektivnost je vyšší než při klasifikaci
- Výhody u jednotlivých druhů testových úloh:
 - ⤴ Otevřené široké úlohy a uzavřené dichotomické úlohy se snadno navrhují
 - ⤴ Otevřené úlohy se stručnou odpovědí se nejen snadno navrhují, ale neumožňují žákům tak lehce uhodnout správnou odpověď bez příslušných znalostí
 - ⤴ Uzavřené úlohy s výběrem odpovědí umožňují pohled na problém z jiné perspektivy
 - ⤴ Uzavřené úlohy přiřazovací a uspořádací omezují možnost uhodnutí správné odpovědi na minimální míru

2.3.3.3 NEVÝHODY TESTOVÁNÍ

- Není pokaždé možno použít (dopomáhání dalšími formami hodnocení)
- Kvalita hodnocení závisí na kvalitě sestavovaných testů
- Podmínkou kvalitního testu je odborná vybavenost učitele
- Časově náročnější při tvoření testů a hodnotících kritérií
- Žáci se učí, jak test vykonat, nikoli pro vědění
- Možnosti opisování, podvádění
- Může vyvolávat pocity úzkosti a strachu
- Každý druh testových metod má určité nevýhody:
 - ⤴ U širokých testových úloh otevřených nemožnost objektivního skórování

- ⤴ U úloh se stručnou otevřenou odpovědí mnohdy žáci odpovídají správně, ale jinak než si učitel (nebo jiný autor testu) představoval, nebo je úloha zodpovězena jen částečně správně
- ⤴ U uzavřených dichotomických úloh je velká pravděpodobnost uhádnutí odpovědi bez příslušných vědomostí žáků a pro jejich jednoduchost také svádí učitele k testování zbytečných detailů
- ⤴ U uzavřených úloh s výběrem odpovědí stále bývá možnost uhádnutí odpovědi (hlavně u některých typů úloh), některé typy těchto úloh jsou náročnější na skórování (úlohy s vícenásobnou odpovědí)
- ⤴ Použití uzavřených úloh přiřazovacích je možné jen v omezeném okruhu učiva
- ⤴ Určité problémy se skórováním můžou mít i uzavřené úlohy uspořádací - nesprávné seřazení může být provedeno různými způsoby (různě závažné chyby)

2.3.4 ALTERNATIVNÍ FORMY HODNOCENÍ

Kromě klasifikace, slovního hodnocení a testování se v praxi můžeme setkat s dalšími formami hodnocení. Mezi ně patří formy spojené s alternativním vyučováním a reformním pedagogickým hnutím, např. Freinetovy školy, kde se hodnocení provádí osobnostní výkonovou křivkou za určité období, Daltonská soustava využívá grafů pro zaznamenávání individuálního postupu a ve Winnetské soustavě používají žáci po dosažení dílčího cíle diagnostického testu (hodnocení uměl-neuměl). (Solfronk 1991)

2.3.5 PORTFOLIO

„Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti.“ (Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 112)

Shromažďování portfolia v naší republice nemá zaběhlou tradici. Někteří učitelé se o zakládání portfolií pokoušejí již od 90. let, ale tyto složky většinou nemají nic společného s tím, co skutečné portfolio je.

Za portfolio rozhodně nemůžeme považovat (Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 111):

- Sbírkou článků, výstřižků a textů z webu k nějakému tématu
- Desky s vyplněnými a oznamkovanými pracovními listy, desetiminutovkami a matematickými písemkami
- Archivované opravené diktáty
- Desky s žákovými výkresy

Desky s výkresy by mohly být dobrým základem pro portfolio. Portfolio však musí být více propracované, má zachycovat vývoj jedince, ukazovat v čem se žák zlepšuje a jaký pokrok udělal, ale také v čem má ještě určité mezery.

Pomocí žákovského portfolio by mohli učitelé mnohem lépe hodnotit klíčové kompetence žáků. K tomu, aby s portfoliem mohli učitelé i žáci plnohodnotně pracovat, by byla zapotřebí důkladná příprava, která by obsahovala přesně vymezená kritéria - co a jak má žák do portfolio vkládat. (Blíže ke klíčovým kompetencím - kapitola 2.5.)

2.3.5.1 VÝHODY PORTFOLIA

- Umožňuje propojit výuku a učení s hodnocením – hodnocení tak slouží k učení
- Poskytuje důležité a komplexní informace o průběhu a výsledcích učení – podklad pro další výuku
- Umožňuje paralelně sledovat více rozmanitých aspektů procesu i výsledku učení
- Monitoruje vývoj učení (možnost diskuze učitel – žák)
- Dává podporu při hodnocení, je srozumitelné žákovi, učiteli i rodičům
- Vede k sebehodnocení, učí identifikovat ukazatele pokroku ve vlastní práci
- Žákům umožňuje plánovat cíle výuky a pak sledovat, nakolik jich dosahují
- Přispívá k pocitu zodpovědnosti za vlastní práci

(Košťálová, Miková, Stang 2008, str. 112)

2.3.5.2 NEVÝHODY PORTFOLIA

- Potíže při zavádění do výuky, žáci se tento způsob hodnocení své vlastní práce musí naučit ovládat
- Kontinuita - učitel nesmí na portfolio zapomínat

- Časově náročné (především pro učitele)
- Potíží s tím, kam dané portfolio ukládat (dostatek místa ve třídě)
- Neporovnává výkony žáků mezi sebou

2.3.6 RŮZNÉ PODOBY ODMĚN A TRESTŮ

Učitelé si již od 16. století pomáhají různými formami odměn a trestů (lokace nebo signy). Tímto hodnocením také žákům projevují určitý souhlas či nesouhlas s tím, co dělají nebo jak se chovají.

„...obecně řečeno je odměnou vše příjemné, a naopak trestem je vše, co je nepříjemné; nepříjemná je ztráta odměny a příjemné je vyhnutí se trestu.“ (Nakonečný 1999)

Je samozřejmě na každém učiteli, jaké odměny nebo tresty zvolí. Odměna může být formou cennějšího věcného daru (knihy, hračky) nebo menšího daru (sladkosti, ovoce, samolepky, různé obrázky), což většinou více zažívají žáci na 1. stupni ZŠ. Další možností odměny je, že učitel poskytne žákovi větší ocenění jeho práce, a to vystavením jeho práce ve škole nebo nafocením na webové stránky školy. Pověření žáka vedením skupiny nebo náročnějším úkolem můžeme také chápat jako odměnu. Drobnou formou ocenění mohou být buď motivační hodnotící razítka s obrázkem (super, jen tak dál), nebo domluvené symboly (žlutý puntík).

Trest ve třídě přichází po nedodržení určitých zásad, ať už třídních (většinou určených samotnými žáky) nebo školních (školní řád). Drobnější formou trestu může být nějaký dohodnutý symbol (černý puntík), obrázek (čertík) nebo razítko (Nedáváš pozor). Další možností trestu je, že žák nedostane to, co jiní žáci dostanou. V horším případě je žák částečně vyloučen z nějaké akce plánované školou (při závažnějším prohřešku žáka).

Širší možnosti odměn dokazují to, že žáci bývají více odměňováni než trestáni, což je důležitým faktorem pro jejich další přirozený vývoj.

2.3.7 NONVERBÁLNÍ A JEDNODUCHÁ VERBÁLNÍ HODNOCENÍ

Při vyučování učitel využívá ještě dalších, menších forem hodnocení (forem komunikace), které více či méně působí na žáka. Jsou to první drobné momenty hodnocení, které žákovi primárně ukazují, zda jde správným či špatným směrem.

Mezi nonverbální hodnotící projevy učitele patří výraz, tj. jeho mimické pohyby (úsměv), kinestetika (řeč těla - přikývnutí), vokalizace (smích, popř. pláč). Další nonverbální komunikací je učitelovo chování, tj. jeho jednání (spojené s dotyky učitele – pohlázení), gestikulace, ale i pohledy.

Jednoduchým verbálním hodnocením učitel vyjadřuje souhlas (ano, dobře) nebo nesouhlas (ne, znovu), které může mít mluvenou i psanou formu.

V neposlední řadě učitel při hodnocení používá metalingvistické nebo paralingvistické znaky, tzv. hlasovou intonaci (práce s hlasem – např. zvýšený tón, ironické zabarvení hlasu). (Nakonečný 1999, str. 158)

2.4 HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA

Hodnocení školní práce žáka není posuzováno jen učiteli a žáky, kteří se výuky přímo a dlouhodobě účastní (vnitřní posuzovatelé), ale zajímají se o něj i vnější posuzovatelé, mezi které patří především rodiče (posuzovatelé laici). Mezi další vnější posuzovatele (profesionální), se řadí ředitelé, inspektoři a hospitující učitelé. Všichni vnější posuzovatelé mohou získat zkreslené informace o učitelově pojetí vyučování, a to buď zprostředkovaně, na základě výpovědi žáků a učitelů, nebo na podkladě jedné nebo dvou hospitujících hodin. (Slavík 1999)

Podrobněji bychom se zabývali nejčastějšími posuzovateli, kterými jsou žáci, učitelé a rodiče. Při hodnocení školní práce dětí jsou důležité tyto hodnotící vztahy:

- Žák hodnotí: sám sebe, spolužáky, učitele a výuku
- Učitel hodnotí: žáky, sám sebe a výuku
- Rodiče hodnotí: žáka, učitele a výuku

2.4.1 SEBEHODNOCENÍ

„Potřeba úspěchu ve škole je součástí obecnější potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě.“ (Vágnerová 1995, str. 59) Kladné hodnocení dítěti napomáhá zvyšovat sebevědomí, jistotu a stabilitu. Velkou podporou by mu měli být rodiče a učitelé. Vhodná motivace a více pozitivních hodnocení než negativních bývají silným vodítkem v představě o sobě samotném.

Pokud převládá více negativních hodnocení, žák není se svým výkonem spokojen a snaží se prosadit jiným způsobem, který by uspokojil jeho vlastní ego.

V mladším a středním školním věku se žáci ještě ztotožňují s hodnocením dospělých o své osobě, avšak ve starším školním věku začínají o hodnocení s učiteli a rodiči diskutovat.

Sebehodnocení je také spojeno s očekáváním rodičů a spolužáků, což může vést buď k pozitivním pocitům, jako je pocit uspokojení, získání určité pozice ve třídě, anebo k negativním pocitům, jako je strach ze selhání, nedůvěra sama v sebe, strach ze ztráty pozice ve třídě (v nižších ročnících spojeno s výkonem dítěte).

Sebehodnocením se dítě učí být odpovědné za své učení, „žák si uvědomuje svá silná a slabá místa, stanovuje si cíle a posuzuje své pokusy o zlepšení.“ (Petty 2006, str. 352)

Zpočátku by měl učitel žákům pomáhat naučit se s hodnocením sama sebe pracovat. Nejprve by měl učitel hodnotit sám a vhodně žákům ukazovat, co přesně mají hodnotit (nejlépe pomocí stanovených kritérií) tím, že jim podává konkrétní zpětnou vazbu a konkrétní informace o tom, v čem se mají dále zlepšit. V prvních ročnících mohou učitelé začít s různými grafickými symboly („smajlíky“, sluníčko – mrak) nebo s různými pohyby („Kdo nenapsal ani jednu chybu ve vyjmenovaných slovech v diktátě, všude má být tvrdé y, ten poskočí.“). Ve vyšších ročnících bychom žáky měli naučit pracovat s kritérii, která by jim předem pomohla odstranit své nedostatky. (Košťálová, Miková a Stang 2008)

Domníváme se, že tuto propracovanější formu sebehodnocení mnoho učitelů v České republice nevyužívá. Drobnější projevy sebehodnocení v našich školách rozšířené jsou, avšak více na 1. stupni základních škol.

2.4.2 HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA SPOLUŽÁKEM

Hodnocení školní práce žáka spolužákem u nás ve výuce také není dostatečně využíváno.

Spolužák je pro dítě na počátku školní docházky někým novým (pokud se děti neznají z mateřské školy). Ve školní třídě se začínají tvořit určité pozice, které se během poznávání spolužáků mění a vyvíjí. Tyto vztahy poté značně ovlivňují hodnocení žákovy práce spolužáky. Málokdy učitel dosáhne toho, aby žáci byli schopni zhodnotit práci spolužáka objektivně (když ani učitel není zcela objektivní), protože při hodnocení spolužáka hrají roli kompetence, vliv a obliba.

Větší objektivita při hodnocení spolužákem by opět mohla nastat pomocí stanovených kritérií, jež by jasně formulovala, co bylo splněno a co ještě ne.

2.4.3 HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA UČITELEM

„Učitelé mají k hodnocení žáků profesní předpoklady, bývají objektivnější a mají více specifických zkušeností. Avšak jsou jednostrannější a profesionálně selektivně zaměřeni na určité projevy žáků.“ (Vágnerová 1995, str. 58)

Učitel není ovlivněn emocionální složkou tolik jako rodiče, tudíž je schopen hodnotit kognitivněji. Na druhou stranu je ovlivněn chováním a výkonovou složkou žáka. Proto má raději žáky tišší, klidnější, pracovitější, pilnější, snaživější, zkrátka žáky, kteří nijak nenarušují jeho výuku a kteří plní veškeré jeho úkoly (sympatičtí žáci). Žáci, kteří jsou neklidní, vyrušují, nedávají pozor, a kteří nemají zájem o výuku učitele rozptylují, a pokud nezapadají do jejich osobního standardu prospěchu, mohou je odmítat nebo si jich zcela nevšímat (nesympatičtí žáci). Záleží však na typu školního prostředí, který učitel upřednostňuje, a na povahových rysech učitele. Pro některé učitele mohou problémové děti znamenat výzvu - intenzivnější péči o ně si alespoň zvyšují mínění o sobě samém ve své málo uznávané profesi.

Dalším momentem při učitelově hodnocení je očekávání určitého vzorce chování a jednání. Při vstupu dítěte do školy jsou si všichni žáci z pohledu učitelova očekávání rovni. Výjimkou může být pohled na chlapce (nižší očekávání) a dívky (vyšší očekávání). Učitel si postupem času vytváří určité postoje, které vedou ke generalizaci a stabilitě. Poté již nepřistupuje ke každému žákovi se stejným očekáváním, ale hodnotí

je podle předchozích zkušeností. Učitel má tendenci ke zjednodušování, což mu pomáhá lépe se orientovat mezi žáky a ve třídě. Takové očekávání může u výborných žáků směřovat k úzkostným stavům, u méně úspěšných žáků zase k předurčení k nižším výkonům, ačkoli se ve skutečnosti může jednat o nadanější žáky než se jeví. Na druhé straně může učitel své postoje a očekávání využít k činnostem ve třídě při skupinové práci, především práci ve dvojicích, spojením výborného jedince s méně úspěšným (může vyvolat i jiný pohled na oba žáky – ukáže na jejich jiné osobnostní vlastnosti). Tyto postoje k žákům může učitel dále využít při rozmístění žáků ve třídě - žáky méně úspěšné si posadí blíže k sobě, což mu napomůže k větší interakci s nimi.

Stabilita a neměnnost je častější u starších učitelů, kteří už nechtějí měnit své postoje. Žák tedy nemívá možnost měnit své výsledky a pohled na svoji osobu, i když se o to může snažit. V tomto případě někdy zasahují rodiče a přearazují své žáky do jiné třídy či školy.

2.4.4 HODNOCENÍ ŠKOLNÍCH VÝSLEDKŮ ŽÁKA RODIČI

„Postoj rodičů ovlivňuje vztah dítěte ke škole. Očekávání budoucí úspěšnosti jejich dítěte se vytváří dávno před jeho nástupem do školy a vyplývá z hodnot, které rodina uznává. Očekávání posléze dává reálnému výkonu dítěte určitý význam – podle toho, zda pro rodinu představuje úspěch či neúspěch.“ (Vágnerová 1995, str. 52)

Každý rodič vidí ve svém dítěti to nejlepší a také mu přeje to nejlepší. Očekávání je tedy více založeno na emocionální složce. Rodiče mají o svých dětech určité mínění a představy a jejich děti se těmito představám, hlavně v mladším školním věku, přizpůsobují a přijímají je za své. Také ovšem závisí na míře rodičovského očekávání. Přiměřené očekávání dítě povzbuzuje a pomáhá mu k dobrému sebepojetí a posléze ke vhodnému sebehodnocení. Nadměrné očekávání rodičů vede k úzkostným stavům, kdy je jimi nadměrně přetěžováno (doučování, úkoly navíc) - dítě toto očekávání nezvládá plnit. Pokud se rodiče časem nesmíří s tím, že jejich dítě nesplňuje jejich představy, může to u něho vést k trvale sníženému sebevědomí a k negativnímu sebehodnocení. Rodiče, kteří mívají u svých dětí podprůměrné očekávání nebo žádné (většinou vyčerpání rodiče), je ochuzují o možnost širšího rozvinutí, o chuť k učení a ke studiu vůbec. Děti pak o sobě mívají zkreslenou představu i nižší sebehodnocení.

Dítě si svoji rodinu nemůže vybrat. V každé rodině, kde se narodí, platí určitý vzorec chování a jednání, uznávají se v ní různé hodnoty a uznávají se v ní různé normy. Dítě nemůže ovlivnit postoj rodičů k jeho vzdělávání a jeho osobě vůbec a v mladším a středním školním věku většinou ani netuší, že může existovat i jiná hierarchie hodnot. Školní výsledky tudíž mají jinou výpovědní hodnotu pro ambiciózní rodiče než pro rodiče, kteří se o úspěch ve škole zajímají méně či pro rodiče s nižší inteligencí nebo nižší vzdělaností. Každý rodič má jinou hranici, kterou chápe jako úspěch a kterou chápe jako neúspěch. V každém případě se rodiče s výkonem dítěte ztotožňují. Uspokojivé hodnocení dětí má vliv na hodnocení jich samotných.

2.5 PROBLÉMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

S některými problémy školního hodnocení jsme se setkali již v předchozích kapitolách. Blíže bychom se pokusili pohlédnout na objektivitu a spravedlnost (co se hodnotí), subjektivitu (kdo hodnotí) a způsob hodnocení (jak se hodnotí).

Problematika objektivitu a spravedlnosti vede přes jasně dané vymezení kritérií, tj. co se hodnotí. S tímto problémem jsou také nově spjaty klíčové kompetence žáků (souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot) a průřezová témata (jejichž obsah reflektuje problémy současného světa), jež byla představena v RVP ZV roku 2004. Zejména starším učitelům tento způsob pohledu na vzdělávání žáků zkomplikoval postoj ke škole a hodnocení vůbec. Na různých portálech a konferencích začaly bouřlivé diskuze, co se má přesně v těchto oblastech hodnotit. V roce 2007 vydal Výzkumný ústav pedagogický příručku Klíčové kompetence v základním vzdělávání. (<http://www.vuppraha.cz/search>) Pokud školy vypracovaly detailní rozbor kompetencí s přesnými kritérii (správné rozklíčení kompetencí), neměly by mít s hodnocením klíčových kompetencí větší problémy. I žák sám by měl umět zjistit, zda dané kritérium splnil, či nesplnil. Bohužel mnoho škol, které se s novou koncepcí české školy při vydání školského zákona neztotožnilo, pojalo zpracování školního vzdělávacího programu (ŠVP) jako povinnost (někdy až nutné zlo). Proto některé školy zvolily co nejjednodušší formu zpracování ŠVP, a to opsání ŠVP od škol jiných (většinou pilotních). Tím došlo k tomu, že leckterým prvkům nerozumí - proto mohou mít potíže i s hodnocením klíčových kompetencí.

V roce 2008 zveřejnil Odbor předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání MŠMT stručnou informaci a doporučení k hodnocení průřezových témat, které konstatuje, že by si každá škola měla stanovit kritéria, která je třeba promýšlet ve vztahu ke klíčovým kompetencím. Z toho všeho vyplývá, že stále někteří učitelé nemají představu o tom, jak klíčové kompetence a průřezová témata hodnotit. V současné době je však dobrá nabídka akreditovaných kurzů, která doplňuje tyto znalosti a pomáhá učitelům (především koordinátorům ŠVP) s úpravami ŠVP.

Při hodnocení také záleží na tom, kdo hodnotí. Hodnotit je možné externě nebo interně. Externími hodnotiteli se nemíní pouze společnosti zaměřené na testování žáků (Scio, Kalibro) nebo inspektoři, ale také ředitelé a hospitující učitelé daných škol. Ti jsou schopni hodnotit více objektivně a nestranně, než interní hodnotitelé, jimiž jsou učitelé, kteří v dané třídě vyučují. Pro žáka je těžší přijmout hodnocení od neoblíbeného učitele než od učitele oblíbeného, s přirozenou autoritou.

Učitel musí volit vhodný způsob hodnocení, tj. vědět jak hodnotit. Jestliže učitel usiluje o rozmanité způsoby hodnocení tak, aby žáky vhodně motivoval, aby hodnocení přizpůsobil věku dětí, aby více hodnotil kladně než záporně a aby hodnocení u dětí nevyvolávalo prvky napětí a stresu, panuje ve třídě dobrá nálada plná pozitivní energie.

2.6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

V této kapitole se zabýváme výsledky dotazníkového šetření, rozhovorů s žáky, rozhovorů s učiteli a z pozorování, které bylo provedeno ve dvou pražských školách a jedné mimopražské.

2.6.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Zkratky uváděné v následujících tabulkách:

SP – pražské základní školy

SH – ZŠ Horoměřice

1) Proč se učíš?

Tab. č. 5: Česká republika. Proč se učíš?

Česká republika	SP		SH		celkem	
odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%
Abych měl/a dobré známky	31	15	8	21	39	16
Abych věděl/a víc	39	19	8	21	47	19
Aby mě rodiče pochválili	16	8	0	0	16	6
Rád/a se dozvídám nové věci	39	19	4	11	43	17
Abych byl/a připraven/a na zkoušky	24	11	6	16	30	12
Chci být v budoucnosti úspěšný/á	41	20	11	29	52	21
Učení je pro mě zajímavé	20	10	1	3	21	8

Více než jedna pětina českých žáků chce být v budoucnosti úspěšná, s čímž souvisí i to, že chtějí vědět víc (19%) a že se rádi dozvídají nové věci (17%). Dobré známky zajímají 16% žáků, 12% se učí pro to, aby bylo připraveno na zkoušky. Pro malé procento žáků je učení zajímavé a málokdo se učí pro to, aby ho rodiče pochválili.

Tab. č. 6: Česká republika. Dívky - chlapci. Proč se učíš?

Česká republika	dívky		chlapci	
odpovědi	počet	%	počet	%
Abych měl/a dobré známky	23	17	16	14
Abych věděl/a víc	24	18	23	20
Aby mě rodiče pochválili	9	7	7	6
Rád/a se dozvídám nové věci	24	18	19	16
Abych byl/a připraven/a na zkoušky	15	11	15	13
Chci být v budoucnosti úspěšný/á	27	20	25	22
Učení je pro mě zajímavé	10	8	11	9

Rozdíly mezi odpověďmi českých dívek a chlapců jsou u této otázky minimální. Všichni chtějí být v budoucnosti hlavně úspěšní (dívky 20%, chlapci 22%). Podle výsledků výzkumu se pro známky učí spíše dívky než chlapci (rozdíl je však jen o 3%).

Další možnosti, které nebyly zpracovány do tabulky, jsou uvedené v příloze č. 12.

2) Myslíš si, že paní učitelka (pan učitel) hodnotí všechny žáky spravedlivě?

Tab. č. 7: Česká republika. Myslíš si, že paní učitelka hodnotí všechny žáky spravedlivě?

Česká republika	SP		SH		celkem	
odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	45	79	10	67	55	76
Ne	5	9	3	20	8	11
Jak kdy	7	12	2	13	9	13

Takřka čtyři pětiny českých žáků jsou přesvědčeny o tom, že jejich učitelka hodnotí spravedlivě. Více než jedna desetina si myslí opak, který je odůvodněn tím, že učitelka nemá ráda všechny žáky stejně, tudíž někdo dostává lepší známky než jiný. 13% žáků není přesvědčeno ani o spravedlivém, ani o nespravedlivém hodnocení učitelky. Důvody, které v tomto případě žáci uvádějí, jsou náladovost učitelky nebo že neuznává různá řešení (i když jsou správná).

Proč si žáci myslí, že jejich učitel/ka je spravedlivá je uvedeno v příloze č. 12.

Tab. č. 8: Česká republika. Dívky - chlapci. Myslíš si, že paní učitelka (pan učitel) hodnotí všechny žáky spravedlivě?

Česká republika	dívky		chlapci	
odpovědi	počet	%	počet	%
Ano	27	69	28	85
Ne	6	15	2	6
Jak kdy	6	15	3	9

V České republice je více chlapců (85%) přesvědčeno o spravedlivém hodnocení učitelky než dívek (69%). 15% dívek si myslí, že jejich učitelka spravedlivá není a stejné procento uvedlo, že záleží na okolnostech. Nejčastěji příčinou tohoto názoru je, že učitelka má své oblíbené žáky, které upřednostňuje (ve většině případů však spolužačky).

3) Na co se ptají rodiče, když přijdeš ze školy domů?

Tab. č. 9: Česká republika. Na co se ptají rodiče, když přijdeš ze školy domů?

Česká republika odpovědi	SP		SH		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Jak ses dnes měl/a? Jaký byl tvůj den?	4	4	2	8	6	5
Co jste dnes dělali ve škole?	39	37	8	33	47	36
Co nového ses dnes naučil/a? Rozumíš všemu?	4	4	0	0	4	3
Máš nějaký domácí úkol?	9	9	0	0	9	7
Budete psát nějaký test/jak dopadl test?	3	3	1	4	4	3
Ptají se na hodnocení (známky).	43	41	10	42	53	41
Co jsi měl/a k obědu?	3	3	2	8	5	4
Na nic se neptají.	0	0	1	4	1	1

Předpokládali jsme, že čeští rodiče se nejvíce budou ptát na hodnocení žáků. Podle výsledků je zřejmé, že skutečně více než dvě pětiny rodičů se ptají na známky svých potomků. Dále se 36% rodičů ptá, co přesně jejich děti ve škole dělaly. Ostatní oblasti odpovědí nepřekročily hranici 10%.

Další odpovědi, které nebyly zpracovány do tabulky, jsou v příloze č. 12.

Tab. č. 10: Česká republika. Dívky - chlapci. Na co se ptají rodiče, když přijdeš ze školy domů?

Česká republika odpovědi	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Jak ses dnes měl/a? Jaký byl tvůj den?	3	4	3	6
Co jste dnes dělali ve škole?	29	36	18	38
Co nového ses dnes naučil/a? Rozumíš všemu?	3	4	1	2
Máš nějaký domácí úkol?	7	9	2	4
Budete psát nějaký test/jak dopadl test?	3	4	1	2
Ptají se na hodnocení (známky).	31	38	22	46
Co jsi měl/a k obědu?	4	5	1	2
Na nic se neptají.	1	1	0	0

Podle výsledků výzkumu se na známky ptají více rodiče chlapců (46%) než rodiče dívek (38%). Druhá nejčastější otázka rodičů: „Co jste dnes dělali ve škole?“ je téměř shodná u dívek (36%) i chlapců (38%). Téměř jedna desetina rodičů dívek se ptá na domácí úkoly (4% rodičů chlapců). U dalších otázek, které celkově nedosáhly více než 10%, nebyl rozdíl mezi odpověďmi chlapců a dívek vyšší než tři procenta.

4) Jak se cítíš, když se ti ve škole něco nepovede?

Tab. č. 11: Česká republika. Jak se cítíš, když se ti ve škole něco nepovede?

Česká republika	SP		SH		celkem	
odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%
Nemám rád/a tento pocit, doufám, že to příště bude lepší	50	68	11	55	61	66
Nijak, je mi to jedno	2	3	3	15	5	5
Mám špatný den	18	25	5	25	23	25
Nikdy se mi to nestalo	3	4	1	5	4	4

Dvě třetiny žáků nemají rády tento pocit a doufají, že to příště bude lepší. Přesně $\frac{1}{4}$ dětí přisuzuje neúspěch špatnému dni. Malé procento žáků je lhostejné ke svému neúspěchu a jen 4% se to nikdy nestalo.

Tab. č. 12: Česká republika. Dívky - chlapci. Jak se cítíš, když se ti ve škole něco nepovede?

Česká republika	dívky		chlapci	
odpovědi	počet	%	počet	%
Nemám rád/a tento pocit, doufám, že to příště bude lepší	36	71	25	60
Nijak, je mi to jedno	0	0	5	12
Mám špatný den	14	27	9	21
Nikdy se mi to nestalo	1	2	3	7

České dívky se o 11% více než chlapci neztotožňují s pocitem neúspěchu a doufají, že to příště bude lepší. Více než $\frac{1}{4}$ dívek a pětina chlapců přisuzují svůj neúspěch špatnému dni. Neúspěch neprožívá 12% chlapců. Tuto odpověď neuvedla žádná dívka. 7% chlapců ještě neúspěch nezažilo.

Další možnosti viz příloha č. 12.

5) Jak poznáš, když se ti ve škole něco povede?

Tab. č. 13: Česká republika. Jak poznáš, když se ti ve škole něco povede?

Česká republika odpovědi	SP		SH		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
učitel(ka) mě pochválí (usměje se, povzbudí)	20	27	3	18	23	25
dostanu dobré hodnocení	25	34	7	41	32	35
rozumím tomu, nemám chyby, mám to správně	3	4	0	0	3	3
pokud o to usiluji, povede se to	6	8	0	0	6	7
mám dobrý den, mám radost	14	19	4	24	18	20
jsem odměněn(a), oceněn(a)	0	0	0	0	0	0
mluví se o tom, někdo mi to řekne	3	4	0	0	3	3
nevím	3	4	3	18	6	7

Podle očekávání čeští žáci z 35% uvedli, že úspěch poznají podle dobrého hodnocení, neboli „dobré známky“ – jak jej mnozí nazývali. ¼ českých žáků potěší, když je učitelka pochválí nebo když se na ně alespoň usměje. Ihned mají pocit, že se jim daří. Jedna pětina žáků uvedla, že jim k úspěchu napomáhá dobrá nálada, příznivý den a radost. V neposlední řadě uvádíme zajímavou odpověď jednoho žáka, která nebyla zpracována do tabulky: „Že učitelka hnedka vyletí z židle a řve HURÁ.“

Tab. č. 14: Česká republika. Dívky - chlapci. Jak poznáš, když se ti ve škole něco povede?

Česká republika odpovědi	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
učitel(ka) mě pochválí (usměje se, povzbudí)	14	25	9	26
dostanu dobré hodnocení	18	32	14	41
rozumím tomu, nemám chyby, mám to správně	2	4	1	3
pokud o to usiluji, povede se to	3	5	3	9
mám dobrý den, mám radost	14	25	4	12
jsem odměněn(a), oceněn(a)	0	0	0	0
mluví se o tom, někdo mi to řekne	2	4	1	3
nevím	4	7	2	6

Svůj úspěch poznají podle hodnocení více čeští chlapci (41%) než dívky (32%). Všichni čeští žáci z ¼ zažívají svůj úspěch, když je učitelka pochválí a povzbudí. Dobrému dni svůj úspěch přisuzuje o více než polovinu méně chlapců (12%) než dívek (25%). Rozdíl mezi dívkami a chlapci nebyl u ostatních odpovědí, které nepřekročily hranici 10%, větší než 4%.

6) Co říká paní učitelka (pan učitel), když se ti ve škole něco nepovede?

Tab. č. 15: Česká republika. Co říká paní učitelka, když se ti ve škole něco nepovede?

Česká republika odpovědi	SP		SH		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
At' se více snažím	5	8	0	0	5	7
Povzbudí mě, že to bude příště lepší	22	37	2	17	24	34
Je překvapená/ý, očekával/a lepší výsledek	4	7	2	17	6	8
Je zklamaná/ý, zlobí se	2	3	2	17	4	6
Abych se to naučil/a	12	20	4	33	16	23
Pomáhá mi, vysvětlí mi to	4	7	0	0	4	6
At' to udělám znovu (o přestávkách)	0	0	0	0	0	0
Netváří se přívětivě, nic neříká	10	17	2	17	12	17

Čeští učitelé své žáky především povzbuzují, že to příště bude lepší. Více než jedna pětina učitelů své žáky pobízí, aby se to naučili. 17% učitelů reaguje na neúspěch žáků pouze nonverbálně a to tak, že se tváří nepřívětivě, mračí se, kroučí hlavou nebo neříkají vůbec nic.

Tab. č. 16: Česká republika. Dívky - chlapci. Co říká paní učitelka (pan učitel), když se ti ve škole něco nepovede?

Česká republika odpovědi	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
At' se více snažím	2	5	3	9
Povzbudí mě, že to bude příště lepší	16	41	8	25
Je překvapená/ý, očekával/a lepší výsledek	2	5	4	13
Je zklamaná/ý, zlobí se	4	10	0	0
Abych se to naučil/a	7	18	9	28
Pomáhá mi, vysvětlí mi to	2	5	2	6
At' to udělám znovu (o přestávkách)	0	0	0	0
Netváří se přívětivě, nic neříká	6	15	6	19

České dívky jsou při svém neúspěchu od svých učitelek nejvíce povzbuzovány, že to příště bude lepší (41%). Totéž říkají učitelky z ¼ i chlapcům. Ti však nejvíce v dotaznících uváděli (28%), že jim při neúspěchu učitelka říká, aby se to hlavně naučili (tuto odpověď uvedlo o 10% méně dívek). Učitelka se nepřívětivě tváří více na chlapce (19%) než na dívky (15%). U 13% chlapců je učitelka překvapená s jejich neúspěšnými

výsledky (pouze u 5% dívek učitelka očekávala lepší výsledek). Čeští učitelé zažívají zklamání nebo se zlobí pouze u dívek (10%).

7) Jaké jsou reakce rodičů, když se ti ve škole něco nepovede?

Tab. č. 17: Česká republika. Jaké jsou reakce rodičů, když se ti ve škole něco nepovede?

Česká republika odpovědi	SP		SH		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Nic neříkají, přejdou to	3	4	4	24	7	8
Jsou zklamáni, rozzlobeni	15	21	3	18	18	20
Musím se jít učit	17	24	3	18	20	22
Následuje trest, zákaz	5	7	3	18	8	9
Utěšují mě, řeknou, ať se učím ze svých chyb	5	7	0	0	5	6
Proberou to se mnou nebo jdu za tutorem	9	13	1	6	10	11
Mám to příště udělat lépe, více se snažit	16	22	3	18	19	21
Jsou šokováni, překvapeni	0	0	0	0	0	0
To se nestává	2	3	0	0	2	2

Čeští rodiče reagují na neúspěch dítěte nejvíce tím, že je pošlou se učit (22%). O procento méně rodičů svému dítěti poradí, ať se více snaží, především v tom, aby si známku opravilo. Jedna pětina rodičů je zklamaná nebo rozzlobená. Více než jedna desetina rodičů vezme pomoc dítěti do vlastních rukou a danou věc s ním probere. 9% rodičů zakazuje nebo trestá, 8% nic neříká a 6% utěšuje.

Tab. č. 18: Česká republika. Dívky - chlapci. Jaké jsou reakce rodičů, když se ti ve škole něco nepovede?

Česká republika odpovědi	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Nic neříkají, přejdou to	3	6	4	10
Jsou zklamáni, rozzlobeni	9	18	9	23
Musím se jít učit	11	22	9	23
Následuje trest, zákaz	4	8	4	10
Utěšují mě, řeknou, ať se učím ze svých chyb	2	4	3	8
Proberou to se mnou nebo jdu za tutorem	6	12	4	10
Mám to příště udělat lépe, více se snažit	14	29	5	13
Jsou šokováni, překvapeni	0	0	0	0
To se nestává	0	0	2	5

Čeští rodiče jsou z neúspěchů chlapců nejvíce zklamaní a rozzlobení (musí se jít učit). K českým dívkám jsou rodiče šetrnější, protože jim nejvíce říkají, že to mají příště udělat lépe (29%) a více se snažit (chlapcům to říká 13% rodičů). 22% dívek se musí jít učit, na 18% z nich se rodiče také zlobí a jsou zklamaní. Neúspěch více přecházejí rodiče chlapců (10%) než dívek (6%).

8) Myslíš si, že vysvědčení (report) hodnotí tvoji práci ve škole spravedlivě?

Tab. č. 19: Česká republika. Myslíš si, že vysvědčení hodnotí tvoji práci ve škole spravedlivě?

Česká republika odpovědi	SP		SH		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	38	67	10	67	48	67
Ne	2	4	1	7	3	4
Jak kdy	17	30	4	27	21	29

Dvě třetiny českých dětí si myslí, že jejich učitelka hodnotí spravedlivě. 29% žáků uvedlo, že záleží na situaci. Opět 4% žáků uvedla, že se s hodnocením neztotožňuje.

Rozšiřující odpovědi viz příloha č. 12.

Tab. č. 20: Česká republika. Dívky - chlapci. Myslíš si, že vysvědčení hodnotí tvoji práci ve škole spravedlivě?

Česká republika odpovědi	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Ano	30	77	18	55
Ne	2	5	1	3
Jak kdy	7	18	14	42

O 22% více českých dívek než chlapců si myslí, že vysvědčení hodnotí jejich práci za celý školní rok spravedlivě. 42% chlapců uvedlo (o 24% více než dívek), že výstupní hodnocení někdy spravedlivé je, jindy nikoli. Záleží na různých okolnostech.

9) Myslíš si, že vysvědčení (report) tvých spolužáků jsou podobná tomu tvému?

Tab. č. 21: Česká republika. Myslíš si, že vysvědčení (report) tvých spolužáků jsou podobná tomu tvému?

Česká republika	SP		SH		celkem	
odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	31	54	5	33	36	50
Ne	16	28	9	60	25	35
Nevím	10	18	1	7	11	15

V České republice se o vysvědčení druhých zajímá 85% žáků, z toho 50% vysvědčení je podobných a 35% není. V mimopražské škole byl poměr odpovědí ano-ne opačný. O vysvědčení svých spolužáků se nezajímá 15% žáků (hlavně v Praze).

Rozšiřující odpovědi viz příloha č. 12.

Tab. č. 22: Česká republika. Dívky - chlapci. Myslíš si, že vysvědčení (report) tvých spolužáků jsou podobná tomu tvému?

Česká republika	dívky		chlapci	
odpovědi	počet	%	počet	%
Ano	25	64	11	33
Ne	11	28	14	42
Nevím	3	8	8	24

O vysvědčení svých spolužáků se hlavně zajímají dívky (92%). Z toho 64% dívek má stejné vysvědčení jako spolužáci (totéž odpovědělo téměř o polovinu méně chlapců). Přes dvě pětiny chlapců uvedly, že vysvědčení se spolužáky stejné nemá, dívky tak uvedly ve 28%. O vysvědčení spolužáků se nezajímá 24% chlapců a 8% dívek.

10) Čtvrtletní testy a písemné práce

Poslední položkou v dotazníku byly otázky týkající se testování žáků ve školách (závěrečných písemných prací nebo jiných důležitých písemných zkoušek). Formulovali jsme tři otevřené otázky, které jsme zpracovali zvlášť.

a) Zajímáš se o výsledky testů?

Tab. č. 23: Česká republika. Zajímáš se o výsledky testů?

Česká republika	SP		SH		celkem	
odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	54	95	13	87	67	93
Ne	3	5	2	13	5	7

Čeští žáci mají o výsledky testů enormní zájem. Jen mizivé procento dětí o výsledky nestojí. Můžeme se domnívat, že se jedná o žáky, kteří opakovaně nemají dobré výsledky.

Při srovnání jsme si vědomi, že obsah a rozsáhlost testů SAT's není totožný se čtvrtletními testy, které v České republice vypracovávají učitelé (nebo při hlubší analýze ředitelů).

Tab. č. 24: Česká republika. Dívky - chlapci. Zajímáš se o výsledky testů?

Česká republika	dívky		chlapci	
odpovědi	počet	%	počet	%
Ano	32	97	35	90
Ne	1	3	4	10

O výsledky testů mají v České republice větší zájem dívky (97%) než chlapci (90%). Tento nepatrný rozdíl můžeme přisuzovat obecně lepším výsledkům u dívek než u chlapců.

b) Jsou pro tebe testy obtížné?

Tab. č. 25: Česká republika. Jsou pro tebe testy obtížné?

Česká republika	SP		SH		celkem	
odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	4	7	3	20	7	10
Ne	13	23	2	13	15	21
Záleží na předmětu	33	58	7	47	40	56
Nevím	7	12	3	20	10	14

Více jak polovina českých žáků uvedla, že pokud chceme mluvit o obtížnosti, tak velmi záleží na předmětu testování. Pro pětinu žáků žádné testy obtížné nejsou, pro 10% žáků zase všechny testy obtížné jsou. Opět se ukázalo, že 14% žáků neví, zda jsou či nejsou obtížné.

Tab. č. 26: Česká republika. Dívky - chlapci. Jsou pro tebe testy obtížné?

Česká republika	dívky		chlapci	
odpovědi	počet	%	počet	%
Ano	2	6	5	13
Ne	6	18	9	23
Záleží na předmětu	21	64	19	49
Nevím	4	12	6	15

Až 64% dotázaných dívek uvedlo, že o obtížnosti testu rozhoduje předmět, který je testován. Totéž si myslí téměř polovina všech chlapců. O 5% více chlapců (23%) než dívek se domnívá, že testy obtížné nejsou, a o 7% více (13%) se domnívá, že jsou.

c) Který předmět je pro tebe nejobtížnější?

Tab. č. 27: Česká republika. Který předmět je pro tebe nejobtížnější?

Česká republika	SP		SH		celkem	
odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%
Matematika	16	20	4	21	20	20
Přírodní vědy	10	13	2	11	12	12
Mateřský jazyk	13	16	4	21	17	17
Cizí jazyk	21	26	4	21	25	25
Žádný	17	21	3	16	20	20
Nevím	3	4	2	11	5	5

Nejtěžšími testy pro ¼ českých žáků jsou testy z cizího jazyka. Tento fakt můžeme přisuzovat obtížnosti spellingu, tj. jak se slova píší (není stejné s jejich přečtením). Pro pětinu dětí jsou náročné matematické testy. Mezi nejméně náročné testy žáci řadí testy z přírodovědy a vlastivědy. Pětina dětí uvedla, že žádné testy obtížné nejsou.

Tab. č. 28: Česká republika. Dívky - chlapci. Který předmět je pro tebe nejobtížnější?

Česká republika	dívky		chlapci	
odpovědi	počet	%	počet	%
Matematika	14	31	6	11
Přírodní vědy	5	11	7	13
Mateřský jazyk	7	16	10	19
Cizí jazyk	10	22	15	28
Žádný	8	18	12	22
Nevím	1	2	4	7

I pro české dívky je nejobtížnějším předmětem pro testování matematika (31%). Pro chlapce je nejobávanější cizí jazyk (28%), který je pro dívky také náročný (22%). Mateřský jazyk je těžší pro chlapce (19%) než pro dívky (16%). Testy z vlastivědy a přírodovědy bývají náročné pro 11% dívek a 13% chlapců. Jen pro 11% chlapců je nejobávanějším předmětem matematika.

2.6.2 ROZHOVORY

Rozhovory byly uskutečněny s žáky a učiteli: s učiteli byl proveden strukturovaný rozhovor, žákům byly položeny dvě otázky.

2.6.2.1 ROZHOVORY S ŽÁKY

Českým žákům jsme položili následující otázky: „Co si myslíš, proč se ve škole zkouší, píší testy a písemné práce?“ a „Jaké z toho máš pocity? (Co se ti líbí a co ti vadí)“. Rozhovorů se zúčastnilo 97% respondentů (viz doslovná transkripce - příloha č. 13).

Výpovědi u obou otázek jsme kategorizovali a četnost uvedli v procentech. První otázkou jsme se dětí ptali, co si myslí o tom, proč se ve škole zkouší, píší testy a písemné práce. Odpovědi žáků na tuto otázku byly různorodé, převažovaly však kladné reakce:

- ✓ ověření toho, co žáci znají, umí, a vědí – uvedlo 52% ze všech dotázaných
- ✓ hodnotit žáky, napsat vysvědčení – 30%
- ✓ testování toho, co jsou schopni si žáci zapamatovat – 8%
- ✓ v čem se mají zlepšit, co se mají naučit – 6%
- ✓ ukáže se, kdo se připravoval a kdo nikoli – 3%

Na prvním stupni hraje pro 1/5 žáků učitelka významnou roli - jejich odpovědi začínaly větou v 3. osobě: „Paní učitelka chce vědět...“ nebo „Paní učitelka chce mít..., chce zjistit...“ aj. Důležité je, že ať už hovoří v 1. nebo 3. osobě, tak více než polovina žáků vidí v testování a zkoušení především možnost, jak si ověřit své vědomosti, dovednosti a schopnosti. Tato skutečnost byla velmi překvapující v tom smyslu, že byla uvedena vícekrát, než druhá kategorie (učení/testování pro známky). Velmi pozitivně bychom ocenili výpověď, která vede žáky k zamyšlení nad tím, co ví a co je třeba ještě doplnit. Poslední uvedená možnost se váže k hodnocení práce spolužáků. Tuto výpověď můžeme chápat pozitivně (ocenění těch, kteří udělali kus práce), ale i negativně (chtějí spolužáky „nachytat“ při jejich neznalosti).

Druhou otázkou jsme u žáků zjišťovali, co se jim na testech líbí a co nelíbí. Více hovořili o tom, co se jim nelíbí, a to pravděpodobně proto, že se obecně negativní vlastnosti uvádějí snáze než pozitivní.

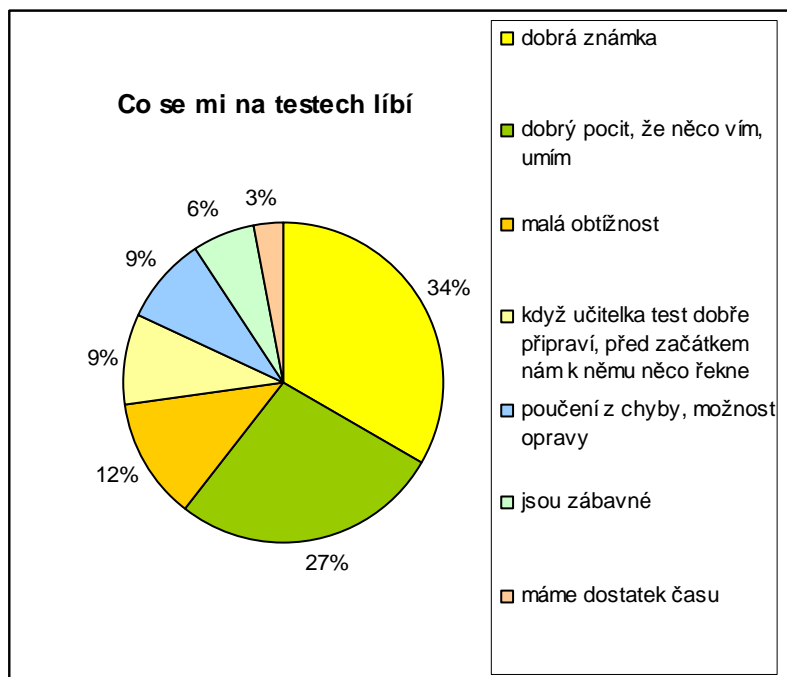
Výsledky jsme vložili do tabulky, kde jsou četnosti odpovědí uvedeny v procentech pro každou oblast kategorií.

Tab. č. 29: Co se ti na testech líbí a co ti vadí ?

Co se mi líbí	%	Co mi vadí	%
dobrá známka	33	špatná známka	31
dobry pocit, že něco vím, umím	27	délka a četnost testů	20
malá obtížnost	12	záleží na učitelce (nečekané testy, přísně známkováné, otázky, kterým nerozumím aj.)	16
když učitelka test dobře připraví, před začátkem nám k němu něco řekne	9	obtížnost testů	11
poučení z chyby, možnost opravy	9	nervozita, stres, tréma, strach, napětí	11
jsou zábavné	6	když to neumím, nepovede se mi to	7
máme dostatek času	3	stále a dlouho se učit	4

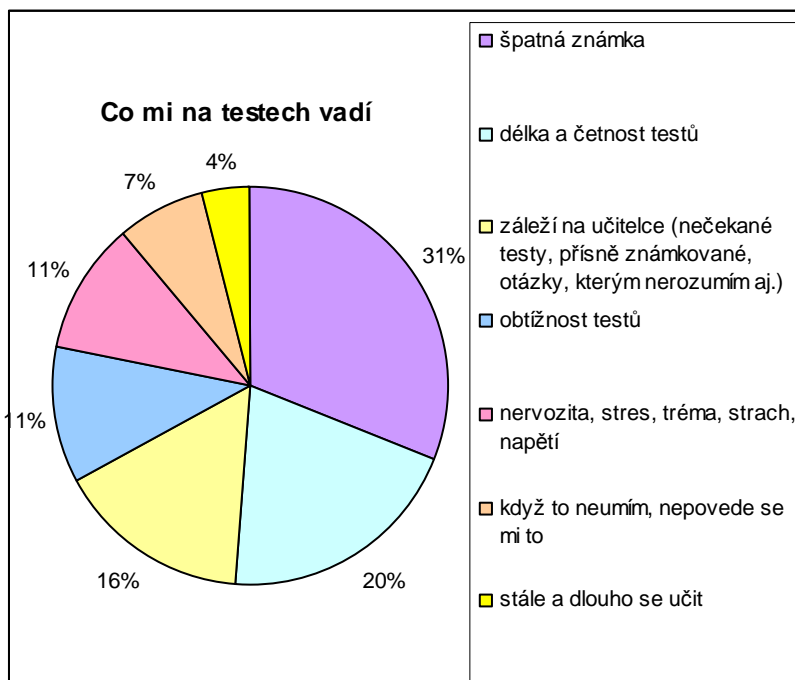
Na druhou otázku žáci odpovídali podle očekávání – nejvíce se jim líbí/nelíbí známka. Důraz žáci kladou na to, když něco vědí (27%), na rozdíl od situace, když nevědí nebo nemají den (7%). Tento rozdíl vnímáme tak, že žáci neradi přiznávají svůj neúspěch. Naopak kritika paní učitelky činí menší problémy (16% délka a 20% četnost), a to nejen v porovnání vůči sobě, ale i v porovnání s jejím oceněním (9%). Je vynikající, že se žáci umí poučit ze své chyby.

Graf č.1: Co se ti na testech líbí?



Graf č. 1 nám přehledně zobrazuje informace uvedené v tabulce (separovaně), kde je vidět, že žáci spíše kladou důraz na dobu po testech (výsledná známka, dobrý pocit, poučení z chyby) než na samotný proces (informace k testu, malá obtížnost, dostatek času, zábavné).

Graf č. 2: Co ti na testech vadí?



Podle grafu č. 2 můžeme vidět, že téměř polovina žáků nejvíce reagovala na samotné testy (délka, četnost, obtížnost, konkrétní otázky). Tento fakt nás vede k zamyšlení nad tím, zda-li žáci za svým neúspěchem nehledají jiného viníka. K sobě samým si žáci vztahují výslednou známku a také to, že něco neumí (celkem 38%). Přípravě na test věnují v tomto případě jen malé procento pozornosti. Snáze uvádějí nervozitu, strach, trému a napětí, což bychom zahrnuli do pocitové stránky. V kapitole 2.7 porovnáme toto zjištění s dalšími údaji z výzkumu.

2.6.2.2 ROZHOVORY S UČITELI

Z výpovědí učitelů jsme zjistili, že 100% dotázaných ve své výuce využívá klasifikaci i slovní hodnocení. Převažuje ústní slovní hodnocení. Písemné slovní hodnocení učitelé využívají, když žáky hodnotí na konci delšího časového úseku (29%) nebo při hodnocení do žákovské knížky (pochvaly, napomenutí, 57%). Se sebehodnocením žáků pracuje 43% průběžně a 57% příležitostně, z toho 14% především při skupinové práci. Hodnocení školní práce spolužáka probíhá ve všech uvedených třídách, při problémech s chováním a kázní nebo při hodinách českého jazyka (recitace, slohové práce, četba textu, přednes, básně), matematiky (hry) nebo při dalších předmětech (referáty, soutěže). Hodnocení spolužákem je nejvíce využíváno při práci ve dvojici (57% - opakování, vzájemné zkoušení, výměna a kontrola práce). Dále učitelé využívají vzor spolužáka nebo žáky odměňují a chválí (povzbuzují). Jedna respondentka uvedla, že žáky někdy hodnotí místo klasifikačním stupněm pouze udáním počtu chyb.

Když učitelé opravují žákovské práce po vyučování, nejvíce při hodnocení využívají klasifikaci (100%). Kromě toho však využívají i psaného slovního hodnocení - krátké poznámky a vpisky (29%).

Na konci školního roku (vysvědčení) užívá 100% učitelů formu klasifikace. Jen 14% využívá písemné slovní hodnocení nebo jiné formy odměny (vycházka, návštěva ZOO aj.).

Čeští učitelé jen z části využívají portfolio, většinou bez širšího uplatnění. Pouze jedna respondentka uvedla, že žákovské portfolio zakládá. Ve třídě měla na portfolio

vyhrazený prostor. Další respondentka uvedla, že u žákovských prací, které zakládají, nemá žádný ucelený systém.

Při opakování (testech) jsou žáci podle výpovědí učitelů často nervózní, zažívají úzkost a strach. Všichni učitelé uvedli, že se nejvíce obávají špatného klasifikačního stupně nebo reakce rodičů na špatnou známku. Před testem se obávají obtížnosti nebo nepochopení textu. Výsledek testů chtějí žáci znát nejlépe okamžitě (100%), více se o výsledek zajímají nadaní žáci. Nejvíce žáky zajímá hodnocení testu (klasifikační stupeň, 100%), některé žáky zajímá, kde udělali chybu a jak ji mají napravit. Dále žáky zajímá spravedlnost hodnocení (zajímají se o testy spolužáků, 57%).

Z výpovědí učitelů jsme si ověřili, že známka má u žáků stále vysoké procento důležitosti. Hodnocení vnímají jako součást učebního procesu. Hodnocení pro ně musí být spravedlivé.

2.6.3 POZOROVÁNÍ

Pozorování bylo provedeno v každé třídě během jednoho dopoledne. Zaměřili jsme se na práci učitele a žáků, především na formy a způsoby hodnocení.

SP1

Ve třídě převládala vlídná atmosféra. Žáci měli vhodné podmínky pro svoji práci. Všichni k sobě byli po celou dobu přátelští a milí.

Během dne žáci střídali společné činnosti s individuálními, v závěru jedné hodiny (přírodověda) pracovali ve dvojicích.

Společné činnosti převládaly na počátku hodin. Kontrolovaly se domácí úkoly, hrály se různé hry, které žákům pomáhaly upevňovat dané učivo, společně se opakovalo u tabule, přednášely se básně a četly referáty. Při přednesu žáci hodnotili spolužáky podle předem stanovených kritérií. V přírodovědě se zase po referátu ptali na další informace, které měly odhalit znalost dané problematiky. Převážně se ale ptali tři žáci, na kterých bylo vidět, že se o téma zajímají.

Při individuální práci učitelka využívala slovní hodnocení – doporučení, jak postupovat dále. Žáci před začátkem individuální práce v českém jazyce řešili, proč jeden žák dostal za poslední práci lepší známku než jiný, který měl stejný počet chyb. Učitelka vysvětlovala (prý opět), že na svého spolužáka musí brát ohled. Někteří se

zprvu nechtěli s vysvětlením spokojit a naznačili, že pravděpodobně nebudou pracovat, ale když se na ně učitelka povzbudivě podívala, pokračovali.

Po skupinové práci v přírodovědě učitelka ukázala na tabuli správné odpovědi. Žáci si spočítali body a podle toho zjistili, jak si skupina vedla. Vítězná skupina měla velkou radost.

Na výuku anglického jazyka přišla do třídy jiná učitelka. Dobrou náladu podtrhla písní, při které žáci mohli tancovat. Během hodiny se střídalo hojně aktivních činností, při kterých byli žáci chváleni a u jedné i oceněni jedničkou.

V průběhu vyučování byli žáci odměněni pozitivním slovním hodnocením i milými a povzbuzujícími pohledy. Klasifikace hrála pozitivní i negativní roli (různá známka za stejný výkon). Hodnocení žáků spolužáky bylo provedeno pomocí předem stanovených kritérií.

SP2

Atmosféra ve třídě nebyla po celou dobu pozorování jednotná. Negativně ji ovlivňovala hlavně klasifikace, která dokonce jednu žákyni demotivovala k dalším činnostem. Přesto se učitelka snažila navodit příjemné pracovní podmínky.

Ohled v počátku dne žáci obdrželi výsledky z písemné práce. Pro některé žáky nebyly příznivé. Oni ale usilovali o to, aby jim učitelka vysvětlila jejich chyby tak, aby se jich příště vyvarovali. Během zapisování známek do žákovské knížky vycházel z první lavice tichý pláč. Tato dívka, která dostala klasifikační stupeň 4, se pak nebyla schopna koncentrovat na průběh celé vyučovací hodiny. I ostatní hodiny byla smutná a do aktivit třídy se moc nezapojovala. Učitelka se jí snažila během dne povzbudit, ale dívce to moc nepomáhalo.

Učitelka pravděpodobně chtěla první vyučovací hodinu odlehčit, takže po důkladném rozboru práce přešla k aktivitám, které měly charakter didaktických her. Ke konci hodiny ještě zdůraznila, že další hodinu mají ti, kterým se práce nepovedla, možnost opravy. Do složek (portfolia) si měli tuto práci vložit jen ti, jimž se test povedl vypracovat správně (nechala to na jejich rozhodnutí).

V dalších hodinách žáci převážně pracovali individuálně, učitelka jim radila a oni ji pečlivě poslouchali (možná proto, aby i v těchto předmětech nedostali špatnou známku). Učitelka děti za dobře vykonanou práci chválila. V těchto hodinách již byla

atmosféra příznivá. Poslední pozorovanou vyučovací hodinou byla hudební výchova. Na začátku hodiny si žáci zapsali známky z krátkého testu, který psali předchozí hodinu. Test dopadl pro převážnou část žáků výborně, proto se atmosféra ve třídě nezhoršila. Po společné opravě chyb začali sborově zpívat (za doprovodu kytary a Orffových nástrojů). Část hodiny žáci zpívali i jednotlivě. Učitelka nešetřila chválou, hlavně při individuálním zpěvu. Dva spolužáci měli tendenci se posmívat. Učitelka požádala třídu, ať jí pomůžou tyto žáky potrestat. Každý řekl svůj názor a po krátké debatě je potrestali zpěvem těžké písně.

Školní den byl narušen výsledky z písemné práce, což výrazně ovlivňovalo pociťovanou atmosféru ve třídě a další průběh hodin. Žáci i o přestávkách řešili testy a jejich známky. Z jejich rozhovorů bylo ale zřejmé, že tyto výsledky očekávali (sebehodnocení bylo podobné výslednému hodnocení). Pro ukládání „portfolia“ je ve třídě šanon, do kterého se ukládají úspěšné práce. Přes den jsme zaznamenali kromě klasifikace i ústní slovní hodnocení. Žáci se podíleli na zadání trestu pro své spolužáky. Výrazným způsobem hodnocení byla pochvala a povzbuzení a to jak verbální, tak i nonverbální.

SP3

V hodinách panovala příjemná a vlídná atmosféra. Žáci byli často povzbuzováni k vyšším výkonům.

V hodinách se střídalo frontální vyučování s individuální a skupinovou prací či prací ve dvojicích.

Opakování předchozího učiva probíhalo buď společně nebo činností ve skupinách, kde si na zadané práci žáci mohli ověřit, co umí, a co je potřeba doplnit. Při společném opakování (zkoušení) učitelka vyzvala žáky k pokládání otázek. Ten, kdo položil otázku, musel zkontrolovat správnost odpovědi. Před tím, než učitelka oznámkovala žákův výkon, se ho zeptala, jak by se hodnotil sám, a dále se na to samé ptala i jeho spolužáků. Výpovědi u sebehodnocení byly často více kritické než tomu odpovídala skutečnost. Hodnocení spolužáků bylo rozdílné, zejména bylo znát, jestli je žák v oblibě a jestli je hodnotitelem kamarád hodnoceného.

Po opakování převládala v hodinách matematiky a českého jazyka individuální práce, během které žáci nesměli hovořit se spolužáky - především během

pětiminutovek. Před tím, než pětiminutovky začali psát, společně zkontrolovali výsledky těch minulých (žáci se společně postavili a tím viděli, kdo získal jedničku, dvojku,...). Při individuální práci učitelka žákům ochotně radila.

V hodině vlastivědy se třída odebrala do počítačové místnosti, kde nejprve proběhla frontální výuka. Poté si žáci doplňovali poznatky na internetu (wikipedia). Učitelka dala každé dvojici sedící u jednoho počítače úkol. Po zjištění údajů byla každá dvojice vyzvána k jejich tlumočení. Některé dvojice byly pobídnuty k doplnění daných informací. Ke konci hodiny si žáci spustili výukový program umožňující téma zábavnou formou zopakovat.

Při tělesné výchově žáci poslouchali pokyny učitelky. Ta je po celou dobu povzbuzovala, zejména k vyšším výkonům (běh).

V hodinách byly zaznamenány následující způsoby hodnocení: ústní slovní hodnocení, klasifikace, hodnocení ve dvojicích i ve skupině, povzbuzení, pochvala, ale i různé nonverbální projevy.

SH

Ve třídě se během dne vystřídaly tři učitelky. Atmosféra ve třídě byla zpočátku napjatá, protože se žáci před první vyučovací hodinou dostali do konfliktu, který musela třídní učitelka řešit i na začátku hodiny. Po vyřešení konfliktu byla učitelka odměřená a přísná. Ke konci první hodiny, ale hlavně v následující hodině, byla již přívětivá a vstřícná. Ostatní učitelé byli k této třídě důslední, ale i tak se jim příjemnou atmosféru podařilo navodit.

První dvě vyučovací hodiny žáci převážně pracovali individuálně, opakování mělo podobu kolektivní kontroly (ústně nebo písemně na tabuli) nebo hry. Po společném opakování si žáci napsali pětiminutovku (v matematice i v českém jazyce). Po dopsání proběhla kontrola chyb ve dvojicích. Žáci se i sami oznamkovali.

Při samostatné práci učitelka obcházela žáky a pomáhala těm, kteří měli potíže (ve třídě je pět integrovaných žáků). V matematice se jednomu žákovi povedlo přijít na komplikovanou úlohu. Učitelka ho dávala ostatním za vzor. Individuální práci si na konci hodiny společně zkontrolovali.

Při vlastivědě panovala ve třídě přátelská atmosféra. Před ústním zkoušením byli žáci vyzváni k opakování ve dvojicích (navzájem si kladli otázky). Při zkoušení dostal

každý žák jednu otázku. Za správnou odpověď obdržel razítko do sešitu (po získání pěti razítek – jednička do žákovské knížky). Poté žáci pracovali ve skupinách, k práci používali encyklopedie i počítače (v této třídě mají žáci k dispozici pět počítačů). Ke konci hodiny si skupiny vyměnily a zkontrolovaly nově nabyté informace a společně si poznatky zapsaly. Žáci byli za odvedenou práci pochváleni a za odměnu jim učitelka dovolila vrátit se na poslední minuty k počítačům (pro vlastní účely).

Poslední pozorovanou hodinou byla výtvarná výchova. Žáci pracovali po vysvětlení techniky práce individuálně. Učitelka žáky obcházela a každému se snažila poradit. V závěru hodiny byly práce přineseny k tabuli, kde měl každý možnost označit nejlepší práci (přiložením víčka). Své rozhodnutí však musel odůvodnit (mohl si označit i svoji práci).

Celé dopoledne jsme v této třídě zaznamenali několik způsobů hodnocení. Nejvíce byli žáci hodnoceni slovně a klasifikací. Žáci měli možnost hodnotit se ve dvojicích (klasifikace), ale i ve skupinách. V poslední hodině žáci provedli kritické hodnocení. Také byli odměněni (vč. razítka) a potrestáni. Nevyhnuli se i nonverbálním projevům učitelů.

2.7 ANALÝZA A SHRNUÍ

V druhé kapitole rigorózní práce jsme stručně nastínili vývoj školního hodnocení od počátku našeho letopočtu přes první uspořádaný systém školního hodnocení a další změny probíhající až po současnost.

Funkce hodnocení byly specifikovány podle Koláře a Šikulové (2005). Formy hodnocení jsme si rozdělili podle jejich důležitosti na ty, které podle nás mají formální charakter a ty, které ho nemají, avšak jsou nedílnou součástí školního hodnocení. Také jsme pohlédli na hodnocení školní práce žáka a problémy školního hodnocení.

V závěru jsme pomocí dotazníků, rozhovorů a pozorování uvedli výsledky šetření na třech českých školách (dvou pražských a jedné mimopražské).

Školní hodnocení je v současnosti ovlivněno jeho vývojem, politickými změnami a dalšími faktory, které určují jeho dnešní podobu ve školách v České republice. Klasifikační stupně hodnocení jsou zakořeněny tak hluboko v našem vědomí, že si bez nich nemůžeme školu představit. Přes veškeré snahy a změny v naší legislativě

jsou stále vnímány jako základní forma hodnocení. I první poválečná monografie měla v názvu slovo známkování. Tento fakt jsme mohli shlédnout ve stručném přehledu vývoje hodnocení, kde se kromě hodnocení předmětů a chování (mravy) hodnotí i jiné aspekty (návštěva školy, pilnost, vnější úpravy, zájmové útvary). Domníváme se, že v současnosti v našich školách při závěrečném hodnocení (formou klasifikace) chybí právě dříve hodnocená snaha a píle žáků. Díky nové legislativě mají učitelé možnost hodnotit pomocí slovního hodnocení, to ale stále nemá své vlastní místo mezi učiteli, žáky a především rodiči, kteří mají ŠKOLU spojenou právě s klasifikačními stupni. Jen část rodičovské populace je ochotna přijmout závěrečné slovní hodnocení. Učitelé ho mají možnost aplikovat tím, že ho připojují k již zmíněné klasifikaci. Problém spočívá většinou v neochotě, nechuti, zdlouhavosti či jen neznalosti tvorby slovního hodnocení. Ti učitelé, kteří by přesto měli zájem, mohou sáhnout po některých publikacích, anebo navštívit akreditované kurzy MŠMT k tomu určené. Ty se však objevují v souvislosti s tímto tématem jen zřídka. Velmi bychom těmto učitelům přáli, aby se v budoucnu rozšířila nabídka dalšího vzdělávání o kurzy, na kterých by si tvorbu závěrečného hodnocení mohli vlastnoručně vyzkoušet.

Mezi další formální hodnocení jsme kromě zmiňované klasifikace a slovního hodnocení připojili testování. V této části práce jsme vycházeli z publikace M. Chráska. Kromě dělení didaktických testů jsme se zabývali jejich konstrukcí. Rozmanitost didaktických testů nám podle našich zkušeností ukázala, jak málo jsou všechny využívány. Všem učitelům bychom vřele doporučili jejich používání střídat, a to nejen kvůli různému pohledu na probranou látku, ale i pro zpestření testových hodin. Mnohdy by jim to pomohlo rozšířit si pohled na možnosti žáků i sebe sama.

Testování učitelé bude brzy rozšířeno o povinné testování ke zjišťování výsledků žáků 5. a 9. tříd. Zatím proběhlo v roce 2011 pilotní testování u vybraných škol a povinná generální zkouška v roce 2012. K vytvoření kvalitních testů je nutné zabezpečit standardy pro základní vzdělávání, které mají v současnosti mnoho kritiků a jejich vývoj bude dlouhodobou záležitostí (diskuze probíhaly od roku 2010). Obáváme se, aby se školy příliš neorientovaly na samotný proces testování a aby se tak neoddalovaly cílům RVP (dovednosti, postoje – netestovatelné položky).

Neformální formy hodnocení jsou v našich školách využívány hojně, především odměny. Méně je však využíváno portfolio, ačkoli v něm spatřujeme to, co v klasifikaci

(ale i ve slovním hodnocení) chybí. Portfolio dokáže zachytit žákův vývoj v jeho přirozenosti a díky němu může postihnout i zlepšení u žáka méně nadaného. V portfolio vidíme určitou budoucnost v hodnocení našich žáků. Je to nenásilná forma hodnocení, při které mohou učitelé dále používat slovní hodnocení a především klasifikaci (nemyslíme si, že by z našich škol v příštích desetiletí vymizela), a při tom zachycovat průběh vzdělávání žáka napříč celým studiem. K tomuto „ideálnímu stavu“ se budeme moci posunout díky vzdělávání budoucích učitelů na našich fakultách, ale i dalšího vzdělávání učitelů současných. Dále je potřeba, aby učitelé zajistili kontinuitu v práci žáka a kritéria pro třídění. Úložné prostory jsou nezbytnou podmínkou pro řádné zavedení. S portfoliem u nás pracují jen někteří učitelé.

Školní hodnocení žáka je posuzováno vnitřními (učitel, žáci) a vnějšími posuzovateli (rodiče, ředitel, inspektor, hospitující učitel). Vnitřní posuzovatelé nejvíce ovlivňují průběh výuky a hodnocení během vyučování. Žáci jsou hodnoceni nejen učiteli, ale také spolužáky. V lepším případě již umí kriticky hodnotit sami sebe. K tomu jim pomáhají kromě učitelů a spolužáků i rodiče. Díky těmto třem pohledům si dítě může utvořit zdravý pohled na sebe sama. Ne každý žák je však sebehodnocení schopen (i leckterý dospělý člověk má pokřivený pohled na sebe sama). V tomto pohledu mohou učitelé žákům pomoci předem danými kritérii, která jim pomohou orientovat se ve vykonané práci. Předem zadaná kritéria jsou však učiteli mnohdy opomíjena kvůli časovému presu hodinových dotací v některých vyučovacích předmětech. Obsah vyučovacích předmětů zůstal po reformě a zadání RVP ZV téměř stejný - školy se obávají obsah zúžit kvůli tlakům z jiných škol (např. u přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia je stále vyžadován stejný obsah učiva). Učitelé tak při vyučování nemívají právě tolik očekávaný prostor pro hrové činnosti, které mají žákům pomoci prožít některé situace a uchovat si je tak lépe v paměti. Některé školy řeší situaci řazením stejných předmětů za sebou nebo odbouráním zvonění, které někdy nepřírozeně přerušuje práci dětí při vyučování.

Konkrétní pohled na situaci ze tří českých škol nám umožnilo porovnat teoretické zdroje s praktickými výsledky. Pro srovnání metod jsme použili metodologickou triangulaci, vycházeli jsme z kap. 2.3 a 2.4. Data nashromážděná pomocí šetření jsme roztřídili do tabulky.

Vysvětlivky:

✓ – ano

✓ – částečně

Žáci – dotazník a rozhovory

Učitelé – rozhovory

Tab. č. 30: Česká republika. Formy a způsoby hodnocení.

Formy a způsoby hodnocení	Žáci	Učitelé	Pozorování
Klasifikace	✓	✓	✓
Slovní hodnocení - ústní	✓	✓	✓
Slovní hodnocení - písemné	✓	✓	
Testování	✓	✓	✓
Portfolio		✓	✓
Jiná podoba odměn (pochvala, povzbuzení)	✓	✓	✓
Jiná podoba trestů		✓	✓
Nonverbální hodnocení	✓		✓
Sebehodnocení	✓	✓	✓
Hodnocení spolužákem/spolužáky	✓	✓	✓

Během pozorování, ale i od učitelů a žáků jsme si ověřili, že klasifikace je nejrozšířenější formou hodnocení u nás (signifikantní ukazatel úspěchu a neúspěchu; důležité pro rodiče aj.). Při výpovědích žáků jsme často slyšeli pojem dobrá a špatná známka. Učitelé v rozhovorech zdůraznili, že žáky velmi zajímá získaný stupeň, že se obávají špatného stupně a kladou důraz na spravedlnost hodnocení. Tři čtvrtiny žáků si podle dotazníků myslí, že učitelé hodnotí spravedlivě, avšak jak bylo zřejmé i při pozorování, bedlivě si hlídají, aby učitelovo hodnocení spravedlivé *bylo*. Rádi o této problematice diskutují. Dobrá/špatná známka ovlivňuje náladu žáků i pocíťovanou atmosféru ve třídě (viz pozorování 2.6.3).

Podle všech výpovědí učitel využívá více ústního slovního hodnocení. Toto hodnocení obsahuje především krátké komentáře či upozornění (např. z dotazníku: očekávala bych lepší výsledek, nauč se to). O písemném hodnocení hovořily pouze dvě učitelky, ale jen jako o krátkých vpiskách/komentářích. Při pozorování jsme žádné písemné slovní hodnocení nezaznamenali.

Testování patří v našich školách mezi běžné formy hodnocení. Žáci ho podle dotazníků i rozhovorů hodnotí pozitivně. Přináší jim možnost ověřit si své znalosti a dovednosti. Mezi pozitivní reakce patří nízká obtížnost (i když mnohdy záleží na předmětu – 56%) nebo to, že jsou zábavné, zajímavé (žáci se rádi dozvídají nové věci). Také mají rádi, když učitelka test dobře připraví a před testem vhodně okomentuje. Zajímavé je, že učitelka žáky povzbudí nejen když se jim něco povede, ale i když se jim něco nepovede. Učitelé i žáci uvedli, že výsledky chtějí vědět co nejdříve (jen prospěchově slabší žáci bývají lhostejnější). Žáci nemají rádi, když se musí učit (vedou je k tomu rodiče - příprava na testy nebo když se jim něco nepovede). Mezi negativní reakce dále patří strach, stres, nervozita a napětí (uvedli žáci, učitelé, viděno během pozorování). Učitelé se shodují s žáky v tom, že největší obavy plynou z neporozumění testům a jejich obtížnosti.

Překvapivě jsme ze všech metod použitých při šetření zjistili, že se žáci snaží poučit z vlastních chyb (své potomky tak vedou i rodiče) a že oceňují možnost opravy (popř. učitel vysvětlí chyby – viz pozorování).

Práce s portfoliem v těchto školách není moc rozšířená (pouze v jedné z nich, kde mají vyčleněn i speciální prostor na ukládání úspěšných prací). V této třídě jsme měli možnost zhlédnout práci s portfoliem během pozorování. Třídní učitelka o jeho běžném užívání hovořila i v rozhovoru. Pokud jsou žáci již od počátku školní docházky vedeni k jeho užívání, jsou schopni si sami určovat, které práce je vhodné si do něj založit.

Učitelé na prvním stupni především často chválí a povzbuzují. Během pozorování jsme se setkali i s nonverbálním povzbuzením (v pozitivním i negativním smyslu). Podle žáků (dotazníky) ale učitelé odměn nevyužívají, přitom o nich větší polovina učitelů hovořila. Během pozorování jsme se s odměnami setkali (razítka, možnost používat počítače). Je možné, že žáci odměny chápou jako běžnou věc, proto je již jako odměny nevnímají. Výskyt trestů se podle šetření objevuje zřídka (žáci neuvedli vůbec, pouze např. že se učitelé zlobí nebo že trest přichází od rodičů). Přisuzujeme to pozitivní motivaci, která je na prvním stupni upřednostňována. Také je možné, že žáci jako trest mohou chápat špatnou známku (ostatní tresty jim nemusí připadat rovné tomuto „trestu“).

Mezi překvapivé zjištění patří fakt, že k běžnému způsobu hodnocení u nás patří sebehodnocení i hodnocení žáků mezi sebou. Sebehodnocení jsme zaznamenali nejen při výuce, ale i o přestávkách, kdy žák hodnotí svoji situaci (i bez učitele). Učitelé při rozhovorech uvedli, že sebehodnocení využívají, ale spíše příležitostně. Více než sebehodnocení je používáno hodnocení spolužáků (a to nejen hodnocení znalostí, ale i chování). Žáci se tak učí přirozeným způsobem podílet na procesu hodnocení. Z pozorování je však patrné, že objektivní pohled je často přehlušen pocitem přátelství (sympatie/antipatie). Obecně je ale známo, že s objektivností hodnocení mívají při ověřování znalostí a dovedností často problémy i samotní učitelé.

Pomocí šetření jsme si ověřili, že v České republice (sum):

- ✓ Klasifikace patří mezi nejběžnější formu hodnocení
- ✓ Dobrá/špatná známka ovlivňuje průběh vyučování
- ✓ Portfolio nepatří mezi rozšířené formy hodnocení
- ✓ Učitelé žáky více chválí, povzbuzují a odměňují než trestají

Šetřením jsme zjistili:

- ✓ Žáci hodnotí testování kladně (ověřuje jejich znalosti a dovednosti)
- ✓ Žáci se snaží poučit ze svých chyb (a odstranit své nedostatky)
- ✓ Sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem je často využívaným způsobem hodnocení

3. HODNOCENÍ ŽÁKŮ V ANGLII

Na začátku této kapitoly si jako v ČR přiblížíme některá teoretická východiska problematiky hodnocení žáků v Anglii a ke konci (kap. 3.6) se seznámíme s výsledky výzkumného šetření. V závěru této kapitoly také provedeme shrnutí a analýzu dat.

3.1 STRUČNÝ PŘEHLED ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Velká Británie (Anglie, Wales, Skotsko a Severní Irsko) nemá jednotné pojetí vzdělávání. Každá z těchto částí Velké Británie má vlastní zákony. Pohled na jejich různost by značně přesahoval rámec rigorózní práce. Přestože můžeme určitou podobnost ve struktuře vzdělávání nacházet v Anglii a Walesu, budeme se věnovat pouze hodnocení těch žáků v Anglii, kteří navštěvují státní školy.

Významné události vývoje školního hodnocení jsou stručně zachyceny od vzniku školského zákona z roku 1988, který v Anglii zavedl národní kurikulum (The National Curriculum). Před tímto rokem jsme zaznamenali určité významné historické souvislosti, které charakterizují anglické školství.

3.1.1 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI

„Tradice britského vzdělávání má individuální charakter - nachází se na samém konci evropského pluralitního spektra“. (McLean 1995, str. 113)

V devatenáctém století se v Anglii vyskytovaly nezávislé školy nebo farní školy. Od roku 1830 se usilovalo o zavedení státního vzdělávání. Školským zákonem z roku 1970 byly vedle církevních škol zřízeny školy pro žáky od pěti do třinácti let (kdy děti z chudých rodin nemusely platit), avšak záměr bezplatného státního vzdělávání byl úspěšně dokončen školským zákonem v roce 1980, které bylo zavedeno pro děti od pěti do deseti let (elementary education). Koncem devatenáctého století se začaly zakládat i školy s vyšším stupněm studia (secondary grammar school), nicméně běžně dostupné byly až po roce 1965. (McLean 1995)

Vzdělávacím zákonem z roku 1944 bylo umožněno navštěvovat tři typy sekundárních škol. Později se z nich vyvinuly dva typy škol – grammar school a secondary modern school. Děti ve věku jedenácti let byly rozřazovací zkouškou rozděleny do jednoho z těchto typů škol. Některé úřady byly s těmito zkouškami

nespokojeny, proto byly v šedesátých letech zrušeny. (Rýdl 2003) Sekundární školy se staly bezplatné, věk povinné školní docházky se zvýšil na 15 let.

V roce 1951 bylo představeno maturitní vysvědčení (General Certificate of Education - GCE), které nahradilo soudobé školní vysvědčení (School Certificate, Higher School Certificate).

(http://en.wikipedia.org/wiki/General_Certificate_of_Education)

V roce 1964 bylo oznámeno rozšíření povinné školní docházky z 15 let na 16 let, ale tento fakt začal platit až v roce 1973.

(http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/7595155.stm)

V roce 1974 založilo Ministerstvo školství a vědy (Department of Education and Science) Oddělení pro hodnocení výkonů žáků (Assessment of Performance Unit – APU), které od roku 1978 realizovalo výzkumy na vzorcích žáků ve věku 7 – 15 let. Žáci byli testováni z matematiky, cizích jazyků, angličtiny a přírodních věd. Cílem bylo identifikovat odlišnosti v dosažených výkonech žáků. APU bylo v roce 1988 zrušeno. (Celostátní testování žáků v Evropě: Cíle, organizace a využití výsledků 2010)

Vzdělávací politika před reformou v roce 1988 byla decentralizovaná, struktura vzdělávacího systému a obsah vzdělávání byl zcela různorodý, učitelé a školy měli volnost při tvorbě kurikula – panovala rozdílnost v kvalitě škol.

3.1.2 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY OD ROKU 1988

Cílem reformy vzdělávání, která byla představena školským zákonem roku 1988 c.40, bylo sjednotit (sestavit) minimální nároky na výuku všech žáků. Tento zákon poskytl školám větší autonomii, avšak zvýšil centrální kontrolu školního vzdělávacího programu tak, že zavedl celostátní hodnocení žáků (a tím zvýšil odpovědnost škol za vzdělávání). Národní program vzdělávání (The National Curriculum, NC) vymezil, v jakých předmětech mají být žáci vyučováni a co se budou učit, stanovil pravidla pro hodnocení žáků na konci každé klíčové etapy (key stage) a pravidla pro dosažení cílů (attainment targets) pro každou klíčovou etapu.

Povinná školní docházka byla rozdělena do čtyř klíčových etap. Žák ji začínal v pěti letech a končil v šestnácti. Vzdělávání bylo bezplatné.

Hlavními předměty byly matematika, angličtina a přírodní vědy, ostatními předměty byly dějepis, zeměpis, technika, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a ve třetí a čtvrté klíčové etapě i moderní cizí jazyk.

Byly zřízeny rady pro školní zkoušení a hodnocení (School Examinations and Assessment Council), které měly za úkol dohlížet na zkoušení a hodnocení a také informovat veřejnost o výsledcích testování. Dále byla založena rada pro národní kurikulum (National Curriculum Council).

Školské rady zajišťovaly, aby byl každý žák řádně zapsán na zkoušky zadávané státem. Škola měla za úkol připravit každého žáka na tyto testy pro každý předmět. Pokud některý žák nebyl na tyto testy připraven, nemusel zkoušky vykonávat (rodiče o to museli žádat písemně).

V souvislosti s tímto zákonem byly také od roku 1991 zavedeny státní testy (National tests), nazývané SAT's (Standard Assessment Tests), které žáci skládali na konci 1. klíčové etapy. Od roku 1993 bylo toto testování zavedeno na konci 3. klíčové etapy a od roku 1995 na konci 2. klíčové etapy.

Tab. č. 31: Přehled klíčových etap

Úroveň	Věk	Rok povinné školní docházky	Klíčová etapa (Key stage)	Státní test
Primary School (primární vzdělávání)	5 - 6	1. rok	1. klíčová etapa (Key stage 1)	SAT's
	6 - 7	2. rok		
	7 - 8	3. rok	2. klíčová etapa (Key stage 2)	SAT's
	8 - 9	4. rok		
	9 - 10	5. rok		
	10 - 11	6. rok		
Secondary School (sekundární vzdělávání)	11 - 12	7. rok	3. klíčová etapa (Key stage 3)	SAT's
	12 - 13	8. rok		
	13 - 14	9. rok		
	14 - 15	10. rok	4. klíčová etapa (Key stage 4)	GCSE
	15 - 16	11. rok		

(A Parent's guide to the primary school curriculum 2002)

Na konci čtvrté klíčové etapy studenti skládají maturitní zkoušku a získávají maturitní vysvědčení GCSE (General Certificate of Secondary Education).

Informace o výsledcích individuálního hodnocení žáků nesměla být poskytována nikomu jinému než rodičům žáků, školské radě nebo regionální školské správě (LEA - Local education authority).

Zkouška z každého předmětu nebyla zpoplatněna - ani registrace, vykonání či příprava. Pokud žák zkoušku neudělal, záleželo na školské radě nebo na LEA, zda po žákovi či jeho rodičích vymáhaly finanční náhradu.

Zákony o vzdělávání z roku 1993 (kapitola 35), 1996 c.56, 2001 c.10 určují, jak hodnotit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zákonem z roku 1993 c.35 byl zřízen nový státní orgán Úřad pro školní kurikulum a hodnocení (School Curriculum and Assessment Authority) na místo rady pro národní kurikulum a rad pro školní zkoušení a hodnocení. Úřad pro školní kurikulum a hodnocení přezkoumával všechny aspekty kurikula a státních zkoušek. Zveřejňoval a rozšiřoval informace o učebních osnovách a o státních testech.

Zákon o vzdělávání z roku 1996 (kapitola 56) umožnil školám větší flexibilitu, rozšířil učební osnovy a upravil způsoby hodnocení. Zákon blíže definuje klíčové etapy (key stages). První klíčová etapa (Key stage 1) začíná dovršením pátého roku života v daném školním roce (někteří žáci tudíž začínají povinnou školní docházku již ve čtyřech letech) a končí dovršením sedmi let, druhá klíčová etapa (Key stage 2) končí dovršením jedenáctého roku života dětí, třetí klíčová etapa (Key stage 3) končí dovršením čtrnácti let a čtvrtá klíčová etapa (Key stage 4) dovršením šestnácti let. Převážná většina žáků však pokračuje ve vzdělávání dále.

Školský zákon 1997 c.44 ruší Úřad pro školní kurikulum a hodnocení (School Curriculum and Assessment Authority) a zřizuje Úřad pro kvalifikace a kurikulum (Qualifications and Curriculum Authority - QCA). Tento úřad mimo jiné přezkoumává všechny aspekty kurikula, zkoušek a hodnocení, zveřejňuje a šíří informace týkající se

kurikula, zkoušek a hodnocení a provádí opatření s příslušnými orgány pro kontrolu kvality hodnocení.

Ve školském zákoně z roku 1997 (kapitola 44) byl dále představen základní hodnotící systém (baseline assessment scheme), který měl pomoci žákům s jejich plánováním vzdělávání a hodnocením jejich vzdělávacích úspěchů. Hodnocení žáků podle tohoto hodnotícího systému udává, že žáci mají být hodnoceni na konci každé klíčové etapy. Roční cíle (targets) jsou stanoveny ve vztahu k výkonu žáků a jsou zohledněny u státních zkoušek za účelem splnění daných osnov.

Základní hodnocení (baseline assessment) se konalo kdykoliv během prvního roku povinného vzdělávání. Šlo o neformální hodnocení založené na pozorování učitelů, kteří průběžně sledovali pokrok svých žáků.

Školský zákon 2002 (kapitola 32) ustanovil základní etapu vzdělávání (foundation stage), která se zaměřuje na děti od tří do pěti let. Děti se v tomto věku připravují na povinnou školní docházku, kdy je kladen důraz na: osobní, sociální a emocionální rozvoj, komunikaci, jazyk a gramotnost, matematický rozvoj, znalost a porozumění světu, tělesný rozvoj a tvořivost (cíle předškolního vzdělávání). Žáci by měli dosáhnout výše uvedených dovedností a vědomostí do začátku první klíčové etapy. V závěru základní etapy vzdělávání by žáci měli projít hodnocením, které je podle tohoto zákona opravňuje vstoupit do prvního ročníku povinného vzdělávání. Toto hodnocení (především pozorování žáka) provádějí učitelé v posledním ročníku předškolního zařízení (foundation stage), kdy hodnotí vývoj každého dítěte ve vztahu k cílům tohoto vzdělávání. Toto hodnocení žáků nahradilo základní hodnocení (baseline assessments).

Zákon 2002 (c.32) dále upravuje počet vyučovacích předmětů. Kromě základních předmětů (matematika, angličtina a přírodní vědy) se v první, druhé a třetí klíčové etapě vyučuje design a technologie, informační a komunikační technologie, tělesná výchova, historie, zeměpis, umění a design, hudební výchova a dále ve třetí klíčové etapě občanská výchova a moderní cizí jazyk. Ve čtvrté klíčové etapě jsou vedle základních předmětů povinné tyto vyučovací předměty: design a technologie, informační a komunikační technologie, tělesná výchova, občanská výchova a moderní cizí jazyk.

Hodnotící testy SAT's se konají vždy v květnu, jsou zadávány a hodnoceny externí agenturou.

Na konci 1. klíčové etapy vykonávali žáci tyto písemné testy ve své třídě. Testy se skládaly z matematiky a anglického jazyka. Hodnocení prováděl učitel (podle pokynů externí agentury), agentura výsledky pouze kontrolovala.

Na konci 2. klíčové etapy prováděli žáci testy z anglického jazyka, matematiky a přírodních věd. Výsledky těchto testů byly spolu s výsledky hodnocení učitelů publikovány na každé škole (league tables). League tables byly pro učitele až ponižující právě vzhledem k porovnávání jejich hodnocení žáků se státními testy (hodnocení těchto testů prováděli externí pracovníci). Učitelé se více zaměřovali na žákův výkon místo na individuální rozvoj v sociální oblasti. Výsledky testů měly mít informativní charakter a měly pomáhat každé škole k jejímu zlepšení. Testy žel skutečně nevyjadřovaly to, co děti vědí, umí a čemu rozumějí. Diskuze směřovaly k reformě těchto testů. (www.guardian.co.uk/education)

Hodnocení žáků na konci 2. a 3. klíčové etapy mělo být podloženo nejen výsledky testů SAT's, ale i průběžným a závěrečným hodnocením učitelů.

Výsledky testů SAT's byly velmi důležité pro inspektory, rodiče a širokou veřejnost. Školy měly povinnost poslat výsledky hodnocení regionální školské správě (LEA), která je dále předávala Úřadu pro kvalifikace a kurikulum (QCA). (Wintle, Harrison 1999)

Od roku 2007 se změnilo působení QAC - Úřadu pro kvalifikace a kurikulum. Vláda v roce 2009 rozhodla o vytvoření nezávislého regulátora kvalifikací, zkoušek a testů Ofqual (Office of the Qualifications and Examinations Regulation - Úřad pro regulaci kvalifikací a zkoušek), který převzal od QCA největší část regulačních funkcí. Mezi povinnostmi Ofqual patřilo sledování aktivit QCA, zaručení dodržování standardů a zajišťování spravedlivého měření výsledků žáků. QCA zůstala právnickou osobou, ale působila pod názvem Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA – Agentura pro rozvoj kvalifikací a kurikula). Cílem této agentury bylo udržovat a rozvíjet národní kurikulum a s ním související rozvoj, zajištění, správu a dodávání testů a zkoušek do škol. (<http://www.qcda.gov.uk/8710.aspx>)

NC stanovilo podle publikace National curriculum assessments (2009, str. 9 – 11) pro hodnocení v primární škole pět obecných kritérií a kritéria určená pro následující předměty: anglický jazyk, matematiku a přírodní vědy.

Prvním obecným kritériem je *platnost* výsledků hodnocení, které obsahují znalosti, dovednosti a porozumění dané oblasti učiva. Testy, které vyvíjela QCA, musí zahrnovat hodnocení toho, co je v osnovách, v programu studia, ve stupních studia a v definovaných cílech. Všechny materiály potřebné k testování žáků musí odrážet to, co je v praxi vyučováno a zahrnuje rozmanitost učebních osnov k vypracování těchto materiálů.

Druhým obecným kritériem je *spolehlivost* výsledků testovaných žáků. QCA musí popisovat procesy potřebné k nastavení stupňů studia, analýzu žakovských prací, s výsledky testů musí nakládat v souladu s ochranou dat, zajišťuje externí examinátory (a jejich školení), kontroluje materiály tak, aby byly vhodné pro danou věkovou skupinu.

Třetím obecným kritériem je *srovnatelnost* výsledků. QCA zajišťovala, aby hodnocení umožnilo komparovat obtížnosti, klíčové etapy, stupně studia, jednotlivé otázky a výsledky žáků. Výsledky mají být dále srovnány s předchozími roky v každém předmětu a v každé klíčové etapě, což umožní zajistit rozdíly mezi jednotlivými roky testování a kontinuitu stylu, formátu a obtížnosti.

Čtvrté kritérium *minimalizuje zkreslení* žakovských schopností. Hodnocení musí být navrženo tak, aby žáci mohli prokázat svoje schopnosti, aby zajistilo žákův optimální výkon a aby neobsahovalo jakoukoli formu diskriminace. Testy musí být přiměřené věku žáků, včetně použitého jazyka.

Poslední obecné kritérium je *dosažitelnost*. QCA se zavazovala dobou dodání a zvládnutelností testů, kompletací hodnocení, správou a systémem hodnocení pro examinátory.

Účelem Národního kurikula (NC) bylo poskytovat rodičům informace o dosažení cílů svých dětí, které byly dány státními standardy a umožňovaly jim posoudit a porovnat výsledky svého dítěte s výsledky ostatních žáků. Tyto výsledky měla škola dávat rodičům i žákům k dispozici. (McLean 1995, str.116)

Národní kurikulum zahrnuje 4 klíčové elementy: výchovné a vzdělávací záměry a cíle, obsah, metody a učení, výsledky a hodnocení.

Stinné stránky národního kurikula (NC) zavedeného v roce 1988: příliš byrokratické se specifikací cílů, nepopisuje informace kolem neměřitelných stránek výchovy a vzdělávání (např. podpora dětí), učitelé se více věnují cílům vzdělávání než vlastní práci. (Kyriacou 1997)

3.1.3 SOUČASNÉ HODNOCENÍ ANGLICKÝCH ŽÁKŮ

Jak je patrné z předchozí kapitoly, hodnocení žáků se stále váže k reformě z roku 1988, avšak vzdělávání prochází několik posledních let rozsáhlými změnami.

V roce 2010 bylo založeno Ministerstvo školství (Department for Education), které nahradilo Ministerstvo pro děti, školy a rodiny (Department for children, schools and families).

Zákon z roku 2011 mění strukturu řízení Ofqual (Office of the Qualifications and Examinations Regulation), reviduje své standardy a cíle tak, aby zahrnovaly mezinárodní srovnávání. Je zrušena QCDA (Qualifications and Curriculum Development Agency je nyní ve fázi konečného uzavření do konce března 2012), její pravomoci jsou převedeny na ministra školství (Secretary of State). Administrativu státních testů převzala Exams Delivery Support Unit (EDSU) a NC hodnocení spravuje Agentura pro standardy a testy (Standards and Testing Agency - STA).

(<http://www.education.gov.uk/aboutdfe/armslengthbodies/a00200461/qcda>)

Pro každý předmět a každou klíčovou etapu je vytvořen studijní program – tj. co by se měli žáci naučit (programme of study) a jejich očekávání na konci klíčové etapy – tj. cíle (attainment targets). Tyto cíle mají tři roviny. První rovinu cílů si každý žák (za pomoci učitele) stanovuje sám (viz níže), druhou rovinou jsou cíle určené pro celou třídu či skupinu a třetí rovinou se rozumí cíle školy. (The National Curriculum 2002)

Weeden, Winter a Broadfoot 2002 (str. 38) používají pro cíle (targets) akronym SMART. Cíle tedy mají být: S = specifické (Specific), M = měřitelné (Measurable), A = dosažitelné (Achievable), R = relevantní (Relevant) a T = související s časem (Time – related).

Právě znalosti, dovednosti a vědomosti, kterých žáci mají dosáhnout na konci každé klíčové etapy, jsou v souvislosti s klíčovými etapami určeny v pravidlech pro dosažení cílů (targets). Záznamy o jejich dosažení (Records of Achievement) nejen pomáhají při jejich postupném získávání a stanovování nových cílů, ale také rozvíjejí schopnost být kritický ke své práci (povzbuzuje k sebehodnocení), radovat se z dosažení cílů a zapojují rodiče do procesu vzdělávání (hodnocení). Žáci tak mají přehled o tom, čeho již dosáhli (vidí za sebou pozitivní výsledky), což je motivuje k další práci. (Wintle, Harrison 1999)

Jak bylo zmíněno výše, státní testování na konci klíčových etap postupně prochází změnami. Cílem národního kurikula hodnocení (national curriculum assessments) je prostřednictvím testů a úkolů dosáhnout cíle studia u žáků v matematice, anglickém jazyce a přírodních vědách. Výsledky testů jsou určeny k doplnění informací o žácích, shromážděných vlastním hodnocením učitelů během roku. Výsledky jsou používány pro označení úrovně dosažení jednotlivých žáků (level) a úrovně efektivnosti škol a LEA.

Od roku 2004 žáci nejsou povinni skládat státní testy na konci 1. klíčové etapy. Větší důraz je kladen na hodnocení učitelů. Pokud si učitel myslí, že je žák na tyto testy připraven, může mu je kdykoli předložit, a to od ledna až do konce školního roku. Mnoho žáků tedy ani neví, že jsou testováni. Pokud žák není na testy připraven, učitel mu je nepředkládá vůbec. Tím odpadl zbytečný stres, který sedmiletí žáci při těchto testech pociťovali. Hodnocení testů provádí sami učitelé pomocí tzv. šablon, které jim spolu se zadáním předkládá externí agentura. Výsledky testů mají učitelům sloužit jako doplňující informace k vlastnímu hodnocení o dosažených cílech žáků.

Od roku 2010 je na konci 2. klíčové etapy povinné státní testování z matematiky a anglického jazyka. Učitelé jsou však povinni předložit a publikovat své hodnocení nejen z anglického jazyka, matematiky, ale i z přírodních věd. Od roku 2012 si školy mohou vybrat, zda-li chtějí writing test z anglického jazyka psát v termínu a nechat jej ohodnotit externě nebo zda-li ho ohodnotí sami - žáci ho píší až když jsou na test připraveni. Reading test z anglického jazyka a státní test z matematiky se píší v řádném termínu a jsou hodnoceny externě (viz kap.3.3.2.2).

Na konci 3. klíčové etapy vykonávají žáci státní testy z anglického jazyka, matematiky a přírodních věd. Od roku 2009 nejsou tyto testy povinné (rozhodnutí ze 14.10.2008). Testy mohou být vypracovány kdykoliv. Žáci se již nemusí registrovat.

Na konci 4. klíčové etapy jsou žáci hodnoceni podle maturitních zkoušek (GCSE). Žáci si mohou vybrat z několika předmětů, jsou hodnoceni osmi známkami A*-G, přičemž za úspěšné složení této zkoušky se považují známky A*-C.

Podle národního kurikula má být hodnocení žáků založeno na celostátně stanovených kritériích, která mají učitelé určena ve všech předmětech: ústní, písemná a praktická práce ve třídě, domácí úkoly a školní testy. Jak již bylo uvedeno, v první a druhé klíčové etapě je již kladen větší důraz na hodnocení učitelem.

Výsledky státních testů mají žákům pomoci zjistit, jestli dosáhli požadovaného stupně studia, který je vyžadován na konci každé klíčové etapy. Výsledky hodnocení učitelů mají být založené na sedmistupňové, respektive osmistupňové škále národního kurikula. Na konci 1. klíčové etapy by měl každý žák dosáhnout stupně 2 (v sedmi letech), na konci 2. klíčové etapy stupně 4 (v jedenácti letech) a na konci 3. klíčové etapy by se žák měl pohybovat mezi 5. a 6. stupněm (ve čtrnácti letech).

Tab. č. 32: Přehled klíčových etap a stupňů studia

Úroveň	Věk	Rok povinné školní docházky	Klíčová etapa (Key stage)	Státní test	Stupeň studia (level)
Primary School (primární vzdělávání)	5 - 6	1. rok	1. klíčová etapa (Key stage 1)	(SAT's)	1 - 3
	6 - 7	2. rok			
	7 - 8	3. rok	2. klíčová etapa (Key stage 2)	SAT's	2 - 5
	8 - 9	4. rok			
	9 - 10	5. rok			
	10 - 11	6. rok			
Secondary School (sekundární vzdělávání)	11 - 12	7. rok	3. klíčová etapa (Key stage 3)	(SAT's)	3 - 7
	12 - 13	8. rok			
	13 - 14	9. rok			
	14 - 15	10. rok	4. klíčová etapa (Key stage 4)	GCSE	A* - G
	15 - 16	11. rok			

Žákům, kteří nastoupili od září 2008 do sekundárního vzdělávání, bude jejich povinná školní docházka prodloužena do 17 let.

(http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/7595155.stm)

3.2 FORMATIVNÍ A SUMATIVNÍ HODNOCENÍ

3.2.1 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Formativní hodnocení (assessment for learning) je hodnocení, jehož funkcí je zlepšit průběh a výsledky žákova učení, je průběžné, diagnostické a má poskytovat zpětnou vazbu jak učiteli, tak i žákovi.

Hodnocení by mělo procházet dvěma vzájemně propojenými procesy: hodnocení vlastní práce samotným žákem a hodnocení učitelem. (Sutton 1995)

Základní hodnocení učitele má formu psaného hodnocení, pozorování jednotlivých žáků a komunikativní hodnocení (např. diskuze). Hodnocení má vést k překonávání problémů ve výuce. (Nicholls 1999)

Učitel hodnotí žákův pokrok během vyučování. Kontroluje jeho pozornost a porozumění danému učivu. Pokládá žákům otázky, kontroluje jejich práci a chování během vyučovací jednotky nebo využívá možnosti testování (rychlí testy - screening). Formativní hodnocení učiteli ukazuje, jak efektivní je jeho učení. Zpětná vazba, kterou učitel dává žákovi během hodiny, má být rychlá, konstruktivní, nápomocná, má žáka povzbudit k další práci, rozvíjet jeho lepší studijní návyky a pomáhat zvyšovat sebedůvěru. Zpětná vazba má dále žákovi pomoci odhalovat jeho obtíže a těžkosti. Učitel pomáhá zjistit, zda efektivita učení a strategie, které při výuce používal, byla správná. Hodnocení je vlastně porovnávání se všeobecně známým kritériem: žákův výkon - žákův pokrok. (Kay 2002)

Učitel se nemá soustředit pouze na individuální zpětnou vazbu (potřeby a zlepšení jednotlivce), ale také kolektivní zpětnou vazbu (správný kolektivní pokrok – spolupráce ve skupině, jednodušší dopracování se cíle, kooperace). (Kyriacou 1997)

Pozitivní zpětná vazba a úspěch žáka jsou efektivním mechanismem pro další zlepšení (pokrok) a motivaci. Učitel by měl být schopen identifikovat budoucí učební potřeby žáků.

Tab. č. 33: Příklad záznamového archu

Topic: Brief Description (téma: stručný popis):				
Date (datum):				
Pupil's name (jméno žáka)	Specific assessment focus - criteria and methods (zaměření a metody hodnocení)			Next step (další kroky - probíráno s žákem)
	Context (souvislosti - stručný popis projektu, tématu)	Focus (důraz na hodnocení)	Feedforward (pozitivní zpětná vazba)	
Evaluation (hodnocení): poznámky pro učitele - vedoucí k efektivnímu řízení dalšího tématu				

V příloze č. 1 uvádíme jiný příklad záznamového archu, který je určen pro každého žáka zvlášť. Arch obsahuje cíl učiva, kdy bylo učivo představeno a kdy žák cíle dosáhl, a to sám nebo s pomocí.

Při rozhodování o pokroku žáků pomáhá učitelům osm stupňů studia. Učitelé porovnávají schopnosti žáků s danými standardy – jakého standardu žák dosáhl. Učitelé

mají k dispozici přesný popis stupňů v každém předmětu (level descriptions), jenž jsou součástí národního kurikula. Průměrně trvá dva roky, než žák dosáhne dalšího stupně studia. Při dosažení stupně C v GCSE žák dosáhl stupně 7.

Hodnocení žáků by mělo být postaveno na následujících principech:

- Cílené a plánované
- Založené na jasných cílech
- Navržené tak, aby ukazovalo žákům, co vědí
- Spravedlivé a bez předsudků
- Neměnné a spolehlivé
- Raději zaměřené na kvalitu než kvantitu (data)
- Směřující ke zlepšení vyučování i učení

(Sutton 1995, str. 153)

3.2.2 SUMATIVNÍ HODNOCENÍ

Sumativní hodnocení (assessment of learning) je hodnocení, které je globální, souhrnné, systematické, závěrečné, výstupní. Má obvykle binární podobu (např. prospěl – neprospěl, postoupil – nepostoupil, ukončil – neukončil). Sumativním hodnocením se myslí individuální výkon na konci daného učebního období, podložený pravidelným sběrem informací o žákovi. Zahrnuje také státní testy.

Hodnocení tedy můžeme rozdělit na vnitřní (internal assessment) a vnější (external assessment). Vnitřní hodnocení je hodnocení prováděné pracovníky instituce samotné, kdežto vnější hodnocení je prováděno externími examinátoři (mimo školu). (Nicholls 1999)

Hodnocení učitelů by mělo být rovnocenné s výsledky externího hodnocení (státní testy). Na konci každé klíčové etapy bylo hodnocení státních testů předáváno žákům a jejich rodičům spolu s hodnocením učitele v souladu s celostátně stanovenými kritérii ve všech předmětech národního kurikula. Hodnocení bylo dále uchováváno ve škole a publikováno v daném okrese (významné pro školskou správu LEA). V současnosti toto platí pouze u 2. klíčové etapy.

Na konci každého ročníku je žákům vydáváno vysvědčení (final reports). Pro formulář vysvědčení není žádná jednotná podoba. Může být psáno na stroji (počítači)

nebo v ruce. Záleží na každé škole, jakým způsobem toto vysvědčení vydává. Na prvním stupni má většinou podobu slovního hodnocení. Učitel píše komentář (komplexní informaci o žákově výkonu – žakovy silné a slabé stránky) jak k hlavním předmětům, tak i k ostatním. Někdy bývá hodnocení doplněno o psaný komentář od ředitelky školy (viz příloha č. 2). V hodnocení se dále objevuje, v čem se žák za dané období zlepšil a v jaké oblasti se zlepšit ještě má, dále jeho znalosti, dovednosti, píle, pozornost při vyučování, chování, docházka, ale i osobní kvality, koníčky, zájmy a další úspěchy přesahující rámec vyučování. Učitelovo hodnocení je podstatnou součástí národního kurikula.

Na secondary school můžou žáci dostat vysvědčení (report) formou slovního hodnocení nebo formou klasifikace. Klasifikační stupně bývají doplněné vysvětlením, např.: 1 – výborně (excellent), 2 – velmi dobře (very good), 3 – dobře (good), 4 – průměr (average), 5 – podprůměr (below average). Jiným příkladem může být klasifikace formou písmen: A – pokročilý pro tento věk (advanced for age), B – průměr (average), C - vyžaduje pozornost (requires attention). Školy si i samy určují, co přesně v kterých předmětech hodnotí. Kromě dosažení cílů (attainment) hodnotí těmito hodnotícími stupni i píli, motivaci, zralost dítěte, chování nebo domácí úkoly.

3.3 FORMY HODNOCENÍ

Hodnocení žáků má mnoho forem: slovní hodnocení, testování (interní i externí), portfolio, klasifikace, ale i domácí úkoly a každodenní úlohy ve třídě. Neformální hodnocení je stejně důležité jako standardizované testy. (Nicholls 1999)

Podle našeho názoru bychom formy hodnocení v Anglii rozdělili na ty, které:

a) mají formální charakter:

- Slovní hodnocení
- Testování
- Portfolio
- Klasifikace

b) nemají formální charakter:

- Různé podoby odměn a trestů
- Nonverbální projevy hodnocení

3.3.1 SLOVNÍ HODNOCENÍ

Slovní hodnocení je v anglických školách na denním pořádku. Je jedním z nejrychlejších a nejpresnějších forem hodnocení, které žákovi dává okamžitou zpětnou vazbu a určuje mu správný směr.

Učitelé při hodnocení žáků ale rádi využívají kombinaci více forem hodnocení dohromady. Slovní hodnocení bývá použito samostatně nebo obvykle pomáhá vysvětlovat jiné formy hodnocení (např. klasifikaci).

Slovní hodnocení má psanou i mluvenou podobu a je využíváno během vyučování i po něm. Učitel tak může být s žákem při hodnocení pokroku v těsném kontaktu – hodnocení práce neprovádí pouze učitel, ale i žák. Mnohdy jsou sešity plné slovních hodnocení, které žákům pomáhají dosáhnout daných cílů (targets).

Při zjišťování pokroků žáků má učitelům pomáhat nové strukturované hodnocení Assessing Pupils' Progress (APP). V souvislosti s jeho zavedením se pro učitele začaly publikovat příručky k hodnocení (žákova práce v porovnání se stupni studia), příručky APP (pomoc při práci s materiály APP) a soubory norem (komentované sbírky žáků z každodenních běžných situací v různých ročnících, předmětech a stupních studia). APP tedy používá diagnostické údaje o žákových silných i slabých stránkách pro zlepšení výuky, o učení i pokrocích žáků, a také pomáhá učiteli vytvářet spolehlivé úsudky v souvislosti s národními standardy. V současnosti jsou dostupné materiály k matematice a částečně k anglickému jazyku pro 1. – 3. klíčovou etapu a k přírodním vědám a ICT pro 3. klíčovou etapu.

(<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/assessment/assessingpupilsprogressapp>)

Učitelé se snaží vyčlenit několik minut pro hodnocení i během vyučování. Žákům by měli vhodně pokládat otázky, což by mělo být jejich klíčovou strategií výuky. Součástí dotazování by mělo být naslouchání a porozumění. Při tázání by se učitelé měli zaměřit na:

- hodnocení toho, čemu žáci rozumějí
- posuzování chyb a omylů
- porozumění žákovu myšlení
- nápady dětí, které mohou směřovat k další podnětné diskuzi
- zajištění konkrétních příkladů, zásad nebo pojmů

- posuzování slovní zásoby žáků
- podporu reflexe ve vyučování

Do procesu hodnocení během vyučování také spadá sebehodnocení žáků a hodnocení žáků mezi sebou (viz níže). (Briggs a kol. 2003)

3.3.2 TESTOVÁNÍ

Záměrem národního kurikula je používání absolutního hodnocení (criterion – reference assessment), resp. testů absolutního výkonu, kdy je jednotlivec porovnáván s určitým kritériem, stanoveným cílem či externí normou, nikoli s jinými jednotlivci či skupinou, jako tomu bývá u relativního hodnocení (norm – reference assessment), resp. testů relativního výkonu, které zjišťují rozdíly mezi jednotlivci (příkladem rozlišujícího testu je inteligenční test). (Nicholls 1999)

O použití absolutního hodnocení usilují nejen státní hodnotící testy, ale i testy, které tvoří samy školy či sami učitelé. Testem si má žák ověřit, zda dosáhl při školní práci svých cílů a požadovaného stupně studia.

3.3.2.1 TESTOVÁNÍ UČITELEM

Test pomůže učiteli zjistit dosažení žákových znalostí ať už za celoroční práci nebo jen za určité časové období. Během hodnocení by měl učitel dbát na rozdíly mezi dětmi a nároky v testech tomu přizpůsobovat. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jinými potřebami (např. nový žák) vypracují test zcela odlišně od žáků s vysokým nadáním. Učitel také musí brát v úvahu pohlaví dětí a jejich psychické rozpoložení (úzkosti aj.). Test musí být jazykově přiměřený věku dětí, musí sledovat souvislosti a relevanci. Při hodnocení testů by si měl učitel připustit své předsudky o dětech a umět s nimi pracovat. (Briggs a kol. 2003)

Učitelé testují žáky nejen v předmětech hlavních, ale i ve vedlejších. O výsledcích testů by měli rodičům podávat zprávy (reports).

Závěrečné hodnocení má svoji statutární podobu. Na konci první klíčové etapy učitelé žáky hodnotí především v anglickém jazyce, matematice a přírodních vědách. Toto hodnocení je založeno na žákovské práci v hodinách a testech, které připravují právě učitelé. Výsledky jsou učiteli zaznamenány a publikovány.

Na konci druhé klíčové etapy je žák kromě hodnocení prostřednictvím státních testů (viz níže) hodnocen stejně jako na konci první klíčové etapy.

Na konci třetí klíčové etapy jsou žáci hodnoceni ve všech vyučovacích předmětech. Učitelům pomáhá příručka APP (viz kapitola 3.3.1). Výsledky hodnocení a testování jsou předávány rodičům (reports) a shromažďovány na národní úrovni. (<http://www.qcda.gov.uk/13581.aspx>)

3.3.2.2 STÁTNÍ TESTY

Státní testy (National Curriculum Tests) známé jako hodnotící testy SAT's (Standard Assessment Tests) mají v Anglii několikaletou tradici. Podstatou těchto testů je ukázat, v čem se žák během daného vzdělávacího období zlepšil a co se naučil (jeho vědomosti a dovednosti) a v čem se má dále rozvíjet. Cílem je zmapovat dosažené výsledky žáků v jednotlivých předmětech a porovnat je s požadavky NC. Testy mají pomoci učitelům lépe zjistit žákovy silné a slabé stránky.

Státní testy zahrnují pravidla pro dosažení cílů (attainment targets), která jsou součástí národního kurikula (evaluační standardy). (Pro přehlednost je v příloze č. 3 uveden příklad jednoho ze čtyř cílů z oblasti matematiky – výpočty a algebra – a jejich stupně studia.)

V primárním vzdělávání byly pro žáky ve věku 7 let (konec 1. klíčové etapy) vytvořeny testy z anglického jazyka a matematiky, které mají být doplňující k hodnocení učitele a tudíž pro učitele informativní.

Na konci nižšího sekundárního vzdělávání (3. klíčová etapa) si každá škola může vybrat, jestli bude pro své žáky vyžadovat testy vytvořené externí agenturou. Pokud ano, žáci je skládají z anglického jazyka, matematiky, přírodních věd a ICT (od roku 2008). Pro matematiku jsou vytvořeny čtyři úrovně obtížnosti a pro přírodní vědy dvě. Učitel určí, která úroveň obtížnosti odpovídá schopnostem žáků.

Na konci 2. klíčové etapy jsou státní testy zadávány žákům ve věku jedenácti let (6. třída – Year 6). Testování se zúčastní ti žáci, kteří podle učitele dosáhli alespoň třetího stupně studia.

Předměty, ze kterých žáci skládají testy (National curriculum assessments 2009, str. 13 – 27):

1. Anglický jazyk

Žáci jsou hodnoceni ze dvou testů:

- Čtení (reading test) – tento test (porozumění textu) je dlouhý 45 minut a dále se zkouška skládá z vlastního čtení (dalších 15 minut)
- Psaní (writing test)
 - ⤴ Delší úloha – žák má 45 minut; pro plánování řešení úlohy má žák k dispozici navíc 10 minut
 - ⤴ Kratší úloha – žák má 20 minut na řešení a 5 minut navíc pro plánování
 - ⤴ Pravopis (spelling) – žák má přibližně 10 minut

Žáci mohou získat 50 bodů z testu ze čtení a 50 bodů z psaní, přičemž 31 bodů (zahrnující 3 body za rukopis) je za delší úlohu, 12 bodů za kratší úlohu a 7 za pravopis. Maximální počet dosažených bodů je 100.

2. Matematika

Žáci vypracovávají:

- Test A – při tomto pětáctýřicetiminutovém psaném testu není povolená kalkulačka (žáci počítají z paměti)
- Test B – tento psaný test má stejnou časovou dotaci jako test A, avšak je v něm možné kalkulačku používat
- Mentální test (mental test) – při tomto testu žáci poslouchají audio nahrávku (CD) a před sebou mají pouze list na rychlé zaznamenávání odpovědí; test je rozdělen do tří oblastí, kdy v první části mají žáci na každou odpověď 5 sekund, v druhé deset a ve třetí 15 sekund, celkem je na test vyčleněno přibližně 20 minut

Celková doba všech testů je kolem hodiny a padesáti minut. Maximální počet bodů je 100: za test A i za test B je možné získat 40 bodů a za mentální test 20 bodů.

Podle programu studia v matematice by žáci měli dosáhnout následujících bodů:

- ⤴ Počty (numer): 59 – 63 bodů (cílem –target– je 61 bodů)
- ⤴ Geometrie (shape, space and measures): 23 – 27 bodů (cílem –target– je 25 bodů)
- ⤴ Zpracování dat (handling data): 12 – 16 bodů (cílem –target– je 14 bodů)

Při testu A i B jsou povoleny následující pomůcky: pravítko (zobrazující centimetry i milimetry), úhloměr, průhledný papír (pauzovací), zrcátko a pro test B již zmiňovaná kalkulačka. Při mentálním testu smějí žáci používat pouze pero a tužku (všechny ostatní pomůcky nejsou povoleny).

3. Přírodní vědy (do roku 2009, od roku 2010 pouze výběr škol)

Žáci mají na splnění státního testu z přírodních věd jednu hodinu a třicet minut. Zkouška se skládá z testu A a B, kdy je na každý test vymezeno 45 minut a za každý je možno získat 40 bodů. Celkové možné dosažení bodů je 80. Konečné bodové výsledky by měly být k programu studia a jejich cílů (targets) dosaženy v poměru 2:1:1:1:

- ♣ Vědecké šetření
- ♣ Životní procesy a jejich další záležitosti
- ♣ Materiály a jejich vlastnosti
- ♣ Fyzikální vlastnosti

Žáci mají při testech k dispozici pravítko.

Testování žáků na konci 2. klíčové etapy v současnosti prochází změnami. Učitelé jsou povinni předložit a publikovat své hodnocení z anglického jazyka, matematiky a přírodních věd. Od roku 2010 jsou státní testy povinné z matematiky a anglického jazyka. Testování z přírodních věd je provedeno pouze na malém vzorku škol (sampling tests). Od roku 2012 je možnost hodnocení writing testu externě i interně (záleží na rozhodnutí škol – individuální přístup k žákům). Reading test a test z matematiky jsou hodnoceny externě.

3.3.3 PORTFOLIO

Portfolia umožňují školám shromažďovat materiály vypovídající o žákových pracích a umožňují je dále hodnotit.

V některých školách žáci a učitelé zakládají portfolia, která obsahují pouze hlavní předměty, v jiných si žáci zachovávají portfolia ze všech vyučovacích předmětů. Portfolio pomáhá učiteli zjistit, na jakém stupni studia (level) se žák nachází a jakým směrem by se měl dále ubírat. Za každý stupeň se uchovávají dané práce.

Portfolio bývá využíváno jak pro formativní hodnocení, tak i pro sumativní hodnocení. Žáci si průběžně zakládají práce, které popisují jejich pokrok, a tím mohou průběžně zjišťovat, v čem jsou lepší a co je potřebné ještě doplnit.

Při sumativním hodnocení učitel spolu s žákem vybírají za téměř každý předmět dvě až tři nejúspěšnější práce, kterých žák za určitý časový úsek dosáhl (přibližně 4x do roka). Žáci se tak učí mít sebekritický postoj ke své činnosti, protože mají vybírat pouze malý počet ze svých prací. Při výběru prací učitel s žákem diskutují o pokroku, popř. stupni studia, a učitel pomáhá při žákově sebehodnocení vhodnými otázkami (např. Jak jsi to udělal? Co ses přesně naučil?) (Sutton 1995) Výběr toho nejlepšího žáci většinou provádějí na konci každého trimestru (školní rok je obvykle rozdělen do tří bloků = trimestrů = terms – podzimního, jarního a letního).

Portfolio pomáhá učiteli při provádění přesného rozhodnutí v závěrečném hodnocení, ale i během školního roku. Poskytuje prostředky pro sledování hodnocení, příležitosti pro posuzování, důkazy a zajišťuje soulad, který každý žák potřebuje pro přirozený vývoj ve vzdělávání. (Wintle, Harrison 1999)

Portfolio je přehledné i pro rodiče žáků. Mohou lépe rozpoznat silné a slabé stránky svého dítěte a přesně vidí jeho pokrok za dané časové období.

3.3.4 KLASIFIKACE

Klasifikace žáků by měla probíhat důkladně, systematicky a konstruktivně během vyučování, ale i po vyučovací hodině. Dobré klasifikační ohodnocení žáka motivuje k vyšším výkonům, učiteli pomáhá při zpětné kontrole (zda žáci učivu rozumějí), při plánování další hodiny a při všímání si individuálních pokroků žáků. Rodičům a žákům klasifikace napomáhá informovat o formativním i sumativním hodnocení dětí. (Nicholls 1999)

Klasifikace není v Anglii jednotná. Každá škola, respektive každý učitel má možnost zvolit si vlastní klasifikační stupně. Mohou to být různé číselné stupně (1 – 10, 1 – 3, 1 – 5 aj.), abecední seřazení (A – G, A – C aj.), procentuální vyjádření, rating scales (posuzovací škála, kdy má každý stupeň nějaký význam – např. škála 1 – 7 → 1 = práce výborně dokončena, 7 = snadno vzdal) nebo jiné kódování.

Klasifikace může mít jak psanou, tak i mluvenou podobu.

3.3.5 RŮZNÉ PODOBY ODMĚŇ A TRESTŮ

Různé podoby odměn a trestů se odvíjí od školy jako takové (společná pravidla formulovaná na počátku roku, hesla školy, projekty aj.), přes třídní pravidla k pravidlům jednotlivých učitelů a žáků.

Především odměny mají pestré podoby a záleží jen na fantazii učitelů jako kolektivu (školní hvězdy – hvězda měsíce) nebo učitelů jako jednotlivce či odměny tvořené samotnými žáky (za dobře odvedenou práci si navzájem předávají drobné odměny – většinou předem určené).

Mezi nejčastější drobné odměny patří tzv. stickers (samolepky), které mají několik podob a které se dají koupit ve všech prodejnách (s rozšířenou nabídkou ve specializovaných prodejnách pro školy). Většími odměnami mohou být: žák měsíce (třídy, roku), vedoucí akce (funkce), popř. zájezd a další v závislosti na lokalitě a finančních prostředcích školy.

Tresty začínají opět u samolepek, kdy žák nedostane požadovaný obrázek (hvězda, sluníčko aj.) nebo dostane obrázek negativní (mrak...). Další tresty jsou obdobné jako v České republice.

3.3.6 NONVERBÁLNÍ A JEDNODUCHÁ VERBÁLNÍ HODNOCENÍ

Mezi jednoduchá verbální neformální hodnocení patří otázky, které učitel klade žákům ať už individuálně, ve skupinách nebo celé třídě. Dále učitel své žáky chválí nebo napomíná nebo je opravuje při drobných chybách při pravopisu (spelling). Verbální hodnocení může u žáků vyvolávat dobré i špatné pocity (spokojenost, povzbuzení x pocit viny, úzkost).

Více než verbální hodnocení pomůže žákům někdy nonverbální hodnocení – povzbuzení formou úsměvu nebo zamračení bývá při vyučování častým jevem. Děti jsou velmi citlivé na učitelovy projevy, jako jsou: hmatová komunikace, gestikulace, oční kontakt a postoj těla (v jaké je vzdálenosti a jakým směrem je natočen).

3.4 HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA

Hodnocení školní práce žáka, jak už bylo řečeno v kapitole 2.4, hodnotí více posuzovatelů a během tohoto procesu jsou důležité hodnotící vztahy.

V Anglii je kladen velký důraz na sebehodnocení žáků. Veškerá práce směřuje k sebehodnocení, k sebekritice a tím k posílení sebevědomí a sebeúcty. Cílem efektivního učení je zapojení žáků do procesu hodnocení.

Weeden, Winter a Broadfoot (2002, str. 73) definují sebehodnocení jako posuzující proces, který:

1. reflektuje předešlé zkušenosti žáka
2. žák se snaží zapamatovat a pochopit, co se stalo
3. pokouší se získat jasnější představu o tom, čeho bylo dosaženo nebo co se naučil




Žáci se postupně musí sebehodnocení naučit. Počátky sebehodnocení jsou zakořeněny v rodinách, kde se děti učí poznávat a hodnotit svoji práci (i chování) s pomocí rodičů. Ve škole jim pomáhá tvořit si obraz o sobě samém nejen učitel, ale i jeho spolužáci. Učitelé pomáhají žákům v nižších ročnících hodnotit sama sebe pravidelně s použitím jednoduchých symbolů („smajlíků“ ☺, ☹, ☹).

Wintle, Harrison (1999, str.146) např. radí učitelům, jak mají vypadat sebehodnotící listy po samostatné práci i po práci ve skupině:

Tab. č. 34: Sebehodnotící list - samostatná práce

Má práce (My work)	☺	☹	☹
Má práce byla úhledná (My work was neat)			
Byl jsem pečlivý (I was careful)			
Pilně jsem se snažil (I tried hard)			
Byl jsem pozorný (I paid attention)			
Pilně jsem pracoval (I worked hard)			

Tab. č. 35: Sebehodnoticí list – práce ve skupině

Já a ostatní (Myself and others)			
Naslouchal jsem (I listened)			
Spolupracoval jsem se skupinou / spolužákem (I cooperated with my group / partner)			
Myslel jsem na sebe (I thought for myself)			
Bral jsem v úvahu ostatní (I consider others)			
Byl jsem schopen požádat o pomoc (I was able / willing to ask for help)			
Spolupracoval jsem s ostatními (I shared with others)			

Učitelé později učí používat různá témata, metody a skupinové hodnocení, což taktéž pomáhá vytvářet si úsudek o sobě samém. Žáci postupně zjišťují, že hodnocení neslouží učitelům, ale jim samotným. Pokud se v hodnocení odráží jejich vlastní úspěch, zvyšuje se jejich sebevědomí. (Weeden, Winter, Broadfoot 2002)

Briggs a kol. (2003) jsou toho názoru, že děti musí vědět, co se od nich očekává. Učitel by měl dětem sdělit, čeho mají v každém předmětu dosáhnout (attainment targets) a jakým způsobem mají k cíli dojít. Tím pomáhají žákům objevit jejich silné i slabé stránky. Pollard a Bourne (1994) uvádějí, že se sebehodnocení začne odehrávat po objasnění smyslu, cílů a očekávání. Pokud žáci mají stanovené cíle, mohou o nich přemýšlet během vyučování, přidávat komentáře a provést tak hodnocení bez pomoci učitele. Cíle mohou být dlouhodobé (např. čtení žáka) a krátkodobé (během hodiny či několika hodin – projekt).

„Sebehodnocení je součástí morálního, sociálního, duchovního a kulturního vývoje.“ (Wintle, Harrison 1999, str. 28) V případě, že žáci vědí, jakým směrem se bude vyučovací hodina ubírat, jaká látka bude učena, proč a pro koho je to důležité a co tím mohou získat, mají možnost lépe přemýšlet o tom, co mají udělat, čeho již dosáhli a co se naučili. Na konci školní hodiny mají někteří žáci prostor provést sebehodnocení před celou třídou. Ne vždy se však dostane na všechny žáky. V této souvislosti pomáhá

školní asistent, který si právě vyslechně hodnocení těch žáků, na které již nezbude čas nebo kteří nechtějí hovořit před celou třídou.

Učitelé mají větší možnost nechat žáky provádět sebehodnocení při individuálních konzultacích. Žáci mají pro rozhovor více klidu, kterého v běžné třídě nikdy nedosáhnou, a více prostoru přemýšlet o jejich školní práci. (Lawrence 1996)

Pokud se žáci cítí silní v sebehodnocení (vědí jak se mají hodnotit a co mají hodnotit), mohou přistoupit k další fázi hodnocení, a to hodnocení školní práce spolužáků.

„Výhodou hodnocení školní práce žáka spolužáky je to, že přispívá k osobnímu a sociálnímu rozvoji žáků.“ (Weeden, Winter, Broadfoot 2002, str. 89) Během hodnocení vrstevníka se u žáka zvyšuje schopnost porozumět svému vlastnímu hodnocení. Hodnocení školní práce žáka spolužáky zahrnuje diskuzi a stanovení cílů při práci ve dvojici i ve skupinách. Tím mají všichni zúčastnění možnost zjistit, na co se mají zaměřit. Toto jim také pomáhá rozpoznat silné stránky i slabiny v jejich práci.

V průběhu vyučování mají žáci možnost diskutovat o své práci s ostatními spolužáky. Učitelé by měli pouze regulovat jejich konverzaci správným směrem (určením počtu slov při odpovědi nebo vhodnými otázkami, např. Proč?, Jak?). (Wintle, Harrison 1999, str. 28)

Kritické skupinové hodnocení pomůže odhalit žáka, který při skupinové práci „parazitoval“ na ostatních. (Wragg 2001)

3.5 PROBLÉMY HODNOCENÍ

Školní hodnocení má mnoho nástrah (Wragg 2001, str. 14 – 16):

- Platnost (validity) – hodnotí se jen to, co se od žáka očekává; ne vždy je možné vše zhodnotit
- Spolehlivost (reliability) – záleží na tom, kdo hodnocení provádí; stejný výkon je možno ohodnotit jinak (důslednost při měření výsledků)
- Sebesplňující předpověď (self-fulfilling prophecy) – učitelovo automatické kategorizování žáků (nepřiměřené očekávání a jednání)
- „Elastické“ testování, mnoho testů („elastic“ testing, stretching too far) – přehnané kategorizování žáků podle testů (ne vše je možné testovat)

- Měření měřitelného (measuring the measurable) – soustředit se na to, co je snadno měřitelné
- Mezinárodní srovnání (international comparisons) – nevýhodou je srovnávání pouze určitých vzorků, ne vše je možné komparovat
- Politizace (politicisation) – výsledky státních testů srovnávají výsledky školy s jinými školami (dopad na školy z chudších čtvrtí)

Hodnocení by také nemělo narušovat průběh výuky (ovladatelnost – manageability). (Weeden, Winter, Broadfoot 2002)

3.6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

V této kapitole se blíže zabýváme výsledky dotazníkového šetření, rozhovorů a pozorování. Šetření bylo realizováno ve třech třídách jedné londýnské školy a jedné třídy (škole) z předměstí Londýna.

3.6.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Zkratky uváděné v následujících tabulkách:

SL – primary school, Londýn

SW – primary school, Walton-on-Thames

1) Proč se učíš?

Z uvedené nabídky mohli nejen vybrat více odpovědí, ale také mohli dopsat svoji odpověď. Žáci z Walton-on-Thames tuto nabídku nevyužili.

Tab. č. 36: Anglie. Proč se učíš?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Abych měl/a dobré známky	26	12	14	17	40	13
Abych věděl/a víc	37	16	16	19	53	17
Aby mě rodiče pochválili	6	3	1	1	7	2
Rád/a se dozvídám nové věci	37	16	11	13	48	16
Abych byl/a připraven/a na zkoušky	47	21	20	24	67	22
Chci být v budoucnosti úspěšný/á	66	29	21	25	87	28
Učení je pro mě zajímavé	7	3	0	0	7	2

Angličtí žáci se učí sami pro sebe. Podle uvedených odpovědí konkrétně pro to, aby byli v budoucnu úspěšní (28%). S tím souvisí druhá nejčastěji označovaná možnost, tj. aby byli připravení na zkoušku (22%), čímž se myslí státní testy. Žáci se rádi dozvídají nové věci a chtějí vědět víc. Obě tyto odpovědi byly označeny více než 15%. Pro dobré hodnocení od učitele se učí 13% žáků.

Výsledky neprokázaly, že by se žáci učili kvůli jiné osobě (nebo osobám), proto se objevilo tak malé procento u odpovědi s pochvalou od rodičů. Pravděpodobně je jejich pochvala potěší, ale jistě nepatří k primárnímu cíli jejich učení.

Tab. č. 37: Anglie. Dívky - chlapci. Proč se učíš?

Anglie	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Abych měl/a dobré známky	21	13	19	13
Abych věděl/a víc	27	17	26	17
Aby mě rodiče pochválili	3	2	4	3
Rád/a se dozvídám nové věci	27	17	21	14
Abych byl/a připraven/a na zkoušky	33	21	34	23
Chci být v budoucnosti úspěšný/á	43	27	44	29
Učení je pro mě zajímavé	5	3	2	1

Odpovědi na tuto otázku byly u anglických dívek a chlapců téměř shodné. Rozdíly mezi jednotlivými odpověďmi byly pro náš výzkum nevýznamné.

Další možnosti, které nebyly zpracovány do tabulek, jsou uvedené v příloze č. 12.

2) Myslíš si, že paní učitelka (pan učitel) hodnotí všechny žáky spravedlivě?

Tab. č. 38: Anglie. Myslíš si, že paní učitelka (pan učitel) hodnotí všechny žáky spravedlivě?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	65	93	22	100	87	95
Ne	4	6	0	0	4	4
Jak kdy	1	1	0	0	1	1

Až 95% žáků si myslí, že je jejich učitel/ka hodnotí spravedlivě. Ve Walton-on-Thames tuto realitu uvedli všichni žáci. Jen 4% žáků si myslí, že není.

Tab. č. 39: Anglie. Dívky - chlapci. Myslíš si, že paní učitelka (pan učitel) hodnotí všechny žáky spravedlivě?

Anglie	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Ano	42	93	45	96
Ne	2	4	2	4
Jak kdy	1	2	0	0

96% chlapců a 93% dívek si myslí, že jejich učitel/ka spravedlivá je (viz níže). V jedné londýnské třídě začala tři děvčata o svém učiteli psát, že je nespravedlivý, ale poté svoji odpověď přehodnotila a napsala, že spravedlivý je. V této třídě se také objevilo nejvíce záporných odpovědí, odůvodněných tím, že pouze hodní žáci bývají dostatečně oceněni (psáno chlapci). Již ale nezjistíme, zda to bylo tím, že třídu vede muž nebo tím, že žáci reagovali na situaci, která se ten den ve škole přihodila (viz kapitola 3.6.3, SL3).

Proč si žáci myslí, že je jejich učitel/ka spravedlivá viz příloha č. 12.

3) Na co se ptají rodiče, když přijdeš ze školy domů?

Tab. č. 40: Anglie. Na co se ptají rodiče, když přijdeš ze školy domů?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Jak ses dnes měl/a? Jaký byl tvůj den?	38	33	18	42	56	36
Co jste dnes dělali ve škole?	40	35	10	23	50	32
Co nového ses dnes naučil/a? Rozumíš všemu?	28	25	2	5	30	19
Máš nějaký domácí úkol?	0	0	6	14	6	4
Budete psát nějaký test/jak dopadl test?	3	3	2	5	5	3
Ptají se na hodnocení (známky).	3	3	3	7	6	4
Co jsi měl/a k obědu?	2	2	1	2	3	2
Na nic se neptají.	0	0	1	2	1	1

Rodiče se podle výsledků nejvíce ptají (36%) na to, jak se jejich děti měly a jaký byl jejich den. Další otázkou „Co jsi dnes dělal/a ve škole?“ se téměř jedna třetina rodičů již konkrétně ptá na detaily, které jsou pro ně podstatné. Londýnští rodiče se z ¼

ptají, čemu novému se děti naučily, narozdíl od rodičů z Walton-on-Thames, pro které to podle výpovědí jejich dětí zas až tak podstatné není. Další odpovědi, jako např. jestli mají domácí úkol nebo jak byly děti během dne hodnoceny, mají jen malé procento významnosti. V jedné londýnské třídě probíhá hodnocení žáků podle bodů, které žáci dostávají za splněné úkoly (colour team points) nebo je ztrácejí (golden time). V této třídě se rodiče dětí ptali, kolik bodů získaly/o kolik přišly. Ukázalo se, že rodiče mají spoustu dalších otázek (viz příloha č. 12)

Tab. č. 41: Anglie. Dívky - chlapci. Na co se ptají rodiče, když přijdeš ze školy domů?

Anglie	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Jak ses dnes měl/a? Jaký byl tvůj den?	22	28	34	44
Co jste dnes dělali ve škole?	30	38	20	26
Co nového ses dnes naučil/a? Rozumíš všemu?	19	24	11	14
Máš nějaký domácí úkol?	3	4	3	4
Budete psát nějaký test/jak dopadl test?	3	4	2	3
Ptají se na hodnocení (známky).	2	3	4	5
Co jsi měl/a k obědu?	0	0	3	4
Na nic se neptají.	0	0	1	1

Rodiče anglických chlapců se nejvíce ptají na to, jaký měli ve škole den (44%). Dívky se ptá na totéž o 16% méně rodičů. Ony nejvíce uváděly (38%), že se jejich rodiče ptají na dané činnosti ve škole (u chlapců je to o 8% méně). O deset procent více rodičů dívek než chlapců se ptá ještě detailněji na konkrétní učivo a jestli všemu rozumí. Některé rodiče chlapců zajímá, co měli daný den k obědu (4%).

4) Jak se cítíš, když se ti ve škole něco nepovede?

Tab. č. 42: Anglie. Jak se cítíš, když se ti ve škole něco nepovede?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Nemám rád/a tento pocit, doufám, že to příště bude lepší	58	78	16	73	74	77
Nijak, je mi to jedno	9	12	2	9	11	11
Mám špatný den	7	9	4	18	11	11
Nikdy se mi to nestalo	0	0	0	0	0	0

Převážná většina anglických žáků doufá, že to příště bude lepší (77%). Někteří se na další hodiny připraví sami, jiným pomůže učitel nebo rodiče. 11% všech dětí neúspěch přejde bez povšimnutí nebo na nich nezanechá žádné stopy viny, smutku nebo úzkosti.

Tab. č. 43: Anglie. Dívky - chlapci. Jak se cítíš, když se ti ve škole něco nepovede?

Anglie	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Nemám rád/a tento pocit, doufám, že to příště bude lepší	36	80	38	75
Nijak, je mi to jedno	5	11	6	12
Mám špatný den	4	9	7	14
Nikdy se mi to nestalo	0	0	0	0

O pět procent více anglických dívek (80%) než chlapců uvedlo, že nemá rádo, když se něco nepovede a doufá v zlepšení. Druhou nejčastější odpovědí dívek bylo: „Nijak, je mi to jedno“ (11%), i když chlapcům „to je jedno“ z 12%. Chlapci svůj neúspěch více přisuzují špatnému dni (14%).

Volné odpovědi byly orientovány na konkrétní pocity a projevy (zlost, beznaděj, smutek, plačtivost) – viz příloha č. 12.

5) Jak poznáš, když se ti ve škole něco povede?

Tab. č. 44: Anglie. Jak poznáš, když se ti ve škole něco povede?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
odpovědi						
učitel(ka) mě pochválí (usměje se, povzbudí)	32	33	6	19	38	29
dostanu dobré hodnocení	17	17	6	19	23	18
rozumím tomu, nemám chyby, mám to správně	12	12	5	16	17	13
pokud o to usiluji, povede se to	6	6	4	13	10	8
mám dobrý den, mám radost	3	3	0	0	3	2
jsem odměněn(a), oceněn(a)	23	23	9	29	32	25
mluví se o tom, někdo mi to řekne	4	4	1	3	5	4
nevím	1	1	0	0	1	1

K úspěchu žáků nejvíce přispívá povzbuzení a pochvala učitele (29%), která jim dodává chuť do další práce. Více jsou chváleni žáci v Londýně. Další významnou oblastí odpovědí (25%) je odměna a ocenění, mezi něž patří „stickers“ a „stars“ (samolepky), prodloužení volného času (tzv. playtime – čas vymezený kolem oběda) a různé typy bodovacího systému, které jsou typické pro konkrétní školu (house points, team points aj.). Celkem 18% všech žáků odpovědělo, že úspěch poznají podle dobrého hodnocení, které jim většinou učitelé vpisují do jejich sešitů. České učitele by určitě potěšilo, kdyby jim žák řekl větu, kterou uvedla jedna anglická dívka: „Když se podívám do mých sešitů, můžu říci, že se zlepšuji“.

Tab. č. 45: Anglie. Dívky - chlapci. Jak poznáš, když se ti ve škole něco povede?

Anglie	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
odpovědi				
učitel(ka) mě pochválí (usměje se, povzbudí)	17	25	21	34
dostanu dobré hodnocení	11	16	12	19
rozumím tomu, nemám chyby, mám to správně	10	15	7	11
pokud o to usiluji, povede se to	7	10	3	5
mám dobrý den, mám radost	2	3	1	2
jsem odměněn(a), oceněn(a)	15	22	17	27
mluví se o tom, někdo mi to řekne	4	6	1	2
nevím	1	1	0	0

Podle uvedených odpovědí učitelé více chválí a povzbuzují chlapce než dívky (o 9%), také je více odměňují (o 5%). Svůj úspěch také chlapci více poznají, když dostanou dobré hodnocení (o 3%). Dívky zase více než chlapci o svůj úspěch usilují (rozdíl o 5%) a dobrou cestu k úspěchu mají zajištěnu tím, když tomu rozumí (rozdíl 4%).

6) Co říká paní učitelka (pan učitel), když se ti ve škole něco nepovede?

Tab. č. 46: Anglie. Co říká paní učitelka (pan učitel), když se ti ve škole něco nepovede?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
At' se více snažím	44	48	6	23	50	43
Povzbudí mě, že to bude příště lepší	14	15	3	12	17	15
Je překvapená/ý, očekával/a lepší výsledek	4	4	1	4	5	4
Je zklamaná/ý, zlobí se	3	3	2	8	5	4
Abych se to naučil/a	0	0	2	8	2	2
Pomáhá mi, vysvětlí mi to	13	14	1	4	14	12
At' to udělám znovu (o přestávkách)	13	14	11	42	24	21
Netváří se přívětivě, nic neříká	0	0	0	0	0	0

Když se žákům něco nepovede, tak je 43% anglických učitelů nabádá, aby se více snažili (v Londýně tak činí až 48% učitelů). 21% učitelů žákům říká, aby svoji práci udělali znovu (ve Walton-on-Thames až 42%), a to o přestávce nebo v době tzv. playtime. Jeden žák uvedl, že je to nespravedlivé. Záleží na tom, jak často žák zažívá svůj nezdár. Téměř jedna sedmina všech anglických žáků dále odpověděla, že je učitel povzbudí, že to příště bude lepší. 12% učitelů pomáhá a vysvětluje.

Nezařazené odpovědi (viz příloha č. 12).

Tab. č. 47: Anglie. Dívky - chlapci. Co říká paní učitelka (pan učitel), když se ti ve škole něco nepovede?

Anglie	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
At' se více snažím	18	35	32	49
Povzbudí mě, že to bude příště lepší	13	25	4	6
Je překvapená/ý, očekával/a lepší výsledek	2	4	3	5
Je zklamaná/ý, zlobí se	2	4	3	5
Abych se to naučil/a	0	0	2	3
Pomáhá mi, vysvětlí mi to	5	10	9	14
At' to udělám znovu (o přestávkách)	12	23	12	18
Netváří se přívětivě, nic neříká	0	0	0	0

Téměř polovině všech anglických chlapců říká učitelka (učitel) při jejich neúspěchu, ať se více snaží. Učitelé říkají 35% dívek totéž a ¼ z nich povzbudí, že to bude příště lepší. Chlapce povzbuzují podle jejich mínění mnohem méně (pouze 6%). Zopakovat svoji práci musí 23% dívek a o 5% méně chlapců. Více učitel/ka vysvětluje a pomáhá chlapcům (14%) než děvčatům (10%). Pouze chlapcům učitel/ka říká, aby se to sami naučili (3%).

7) Jaké jsou reakce rodičů, když se ti ve škole něco nepovede?

Tab. č. 48: Anglie. Jaké jsou reakce rodičů, když se ti ve škole něco nepovede?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Nic neříkají, přejdou to	6	7	2	7	8	7
Jsou zklamáni, rozzlobeni	24	28	8	28	32	28
Musím se jít učit	3	3	1	3	4	3
Následuje trest, zákaz	4	5	5	17	9	8
Utěšují mě, řeknou, ať se učím ze svých chyb	3	3	0	0	3	3
Proberou to se mnou nebo jdu za tutorem	20	23	5	17	25	22
Mám to příště udělat lépe, více se snažit	17	20	6	21	23	20
Jsou šokováni, překvapeni	7	8	1	3	8	7
To se nestává	2	2	1	3	3	3

Nejčastěji vyvolané pocity rodičů při neúspěchu jejich dítěte jsou zklamání a zloba (28%). Angličtí rodiče podle výsledků dbají na rychlou nápravu, 22% z nich nepochopení daného problému s dítětem probere nebo mu poskytne pomoc od osoby k tomu určené (tutor). Jedna pětina rodičů se snaží svoji dceru nebo syna povzbudit k další práci. 8% zakáže nebo odebere věci, které mají děti rády, nebo sníží kapesné. 7% rodičů neúspěch dítěte přejde bez povšimnutí, stejné procento rodičů je překvapeno nebo šokováno, že se něco takového u jejich dítěte stalo. Malé procento rodičů utěšuje nebo vyzve dítě k tomu, aby se šlo učit.

Tab. č. 49: Anglie. Dívky - chlapci. Jaké jsou reakce rodičů, když se ti ve škole něco nepovede?

Anglie	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Nic neříkají, přejdou to	2	3	6	11
Jsou zklamáni, rozzlobeni	15	25	17	30
Musím se jít učit	4	7	0	0
Následuje trest, zákaz	2	3	7	13
Utěšují mě, řeknou, ať se učím ze svých chyb	2	3	1	2
Proberou to se mnou nebo jdu za tutorem	17	29	8	14
Mám to příště udělat lépe, více se snažit	14	24	9	16
Jsou šokováni, překvapeni	2	3	6	11
To se nestává	1	2	2	4

Angličtí rodiče jsou na chlapce při jejich neúspěchu nejvíce rozzlobeni a jsou z nich zklamání (30%), s dívkami to proberou nebo je pošlou za tutorem (29%, u chlapců jen 14%). Na dívky je rozzlobena nebo je zklamána ¼ rodičů a téměř stejné procento rodičů jim říká, že to mají příště udělat lépe. O 8% méně rodičů mluví o snaze a zlepšení u chlapců. Více šokováni a překvapeni jsou rodiče chlapců (11%), rovněž chlapce více trestají (13%, dívky 3%). 7% dívek se musí jít učit samo (žádný chlapec).

8) Myslíš si, že vysvědčení (report) hodnotí tvoji práci ve škole spravedlivě?

Tab. č. 50: Anglie. Myslíš si, že report hodnotí tvoji práci ve škole spravedlivě?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	48	64	15	58	63	62
Ne	1	1	3	12	4	4
Jak kdy	26	35	8	31	34	34

Více než šedesát procent desetiletých a jedenáctiletých žáků se ještě stále ztotožňuje s hodnocením svých učitelů. Děti se však již v tomto věku začínají zamýšlet nad tím, jestli tomu tak skutečně je, proto $\frac{1}{3}$ z nich uvedla, že záleží na tom, která část reportu je myšlena a na tom, v jakém školním roce byl vydán. Pouhá 4% anglických žáků si myslí, že jejich učitel/ka nehodnotí spravedlivě.

Tab. č. 51: Anglie. Dívky - chlapci. Myslíš si, že report hodnotí tvoji práci ve škole spravedlivě?

Anglie	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Ano	31	62	32	63
Ne	3	6	1	2
Jak kdy	16	32	18	35

Rozdíly v odpovědích mezi chlapci a děvčaty v Anglii byly téměř mizivé. O 3% více chlapců uvádí, že záleží na okolnostech a o 2% více dívek si myslí, že report nehodnotí jejich práci spravedlivě.

9) Myslíš si, že vysvědčení (report) tvých spolužáků jsou podobná tomu tvému?

Tab. č. 52: Anglie. Myslíš si, že vysvědčení (report) tvých spolužáků jsou podobná tomu tvému?

Anglie	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	18	24	8	36	26	27
Ne	6	8	3	14	9	9
Nevím	51	68	11	50	62	64

Ukázalo se, že 64% žáků nehodnotí práci svých spolužáků. Někteří angličtí žáci k odpovědi dopisovali, že reporty ostatních nečtou a že se neptají na jejich výsledné hodnocení. Naopak 36% žáků se o reporty zajímá, z toho 27% reportů je podobných a 9% nikoli.

Tab. č. 53: Anglie. Dívky - chlapci. Myslíš si, že vysvědčení (report) tvých spolužáků jsou podobná tomu tvému?

Anglie odpovědi	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Ano	13	27	13	27
Ne	3	6	6	13
Nevím	33	67	29	60

67% dívek a o 7% méně chlapců uvedlo, že neví, jaký report mají spolužáci. Stejně procento dívek a chlapců uvedlo, že je jejich report stejný s ostatními. O 7% více chlapců než dívek si myslí, že stejný není (13% chlapců).

10) Hodnotící testy SAT's

V Anglii jsme se žáků ptali na státní testování. Protože byly položeny tři otázky, rozdělili jsme je při zpracování do tří tabulek.

a) Zajímáš se o výsledky testů?

Tab. č. 54: Anglie. Zajímáš se o výsledky testů?

Anglie odpovědi	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	60	86	19	86	79	86
Ne	10	14	3	14	13	14

Podle výpovědí jsme se dozvěděli, že o výsledky SAT's zájem je (86%). Žáci mají potřebu dozvědět se o tom, zda dosáhli úrovně 4 (levels). Této úrovně by měl každý z nich dosáhnout na konci druhé klíčové etapy.

Tab. č. 55: Anglie. Dívky - chlapci. Zajímáš se o výsledky testů?

Anglie odpovědi	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Ano	43	96	36	77
Ne	2	4	11	23

Téměř všechny anglické dívky mají zájem o výsledky hodnotících testů (96%). Více než tři čtvrtiny chlapců o výsledky má zájem, 23% se o ně nezajímá.

b) Jsou pro tebe testy obtížné?

Tab. č. 56: Anglie. Jsou pro tebe testy obtížné?

Anglie odpovědi	SL		SW		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	19	27	13	59	32	35
Ne	6	9	2	9	8	9
Záleží na předmětu	23	33	5	23	28	30
Nevím	22	31	2	9	24	26

Pro 35% žáků jsou testy SAT's obtížné (téměř z 60% tak odpovídali žáci z Walton-on-Thames). Dalších 30% všech žáků vypovědělo, že testy těžké jsou, ale záleží na předmětu testování. Více jak ¼ neví. Tato skutečnost se pravděpodobně objevila proto, že se žáci nacházeli v přípravné fázi, tudíž nevěděli, jak budou testy SAT's obtížné (musíme mít na zřeteli, že zkušenosti s obtížností na konci klíčové etapy 1 mohou být nulové, protože se neprovádějí formální cestou). Žáci, kteří odpovídali, že testy obtížné jsou, tak mohli usuzovat podle obtížnosti přípravných testů.

Jen pro 9% žáků testy obtížné nejsou.

Tab. č. 57: Anglie. Dívky - chlapci. Jsou pro tebe testy obtížné?

Anglie odpovědi	dívky		chlapci	
	počet	%	počet	%
Ano	13	29	19	40
Ne	7	16	1	2
Záleží na předmětu	16	36	12	26
Nevím	9	20	15	32

Pro dvě pětiny anglických chlapců je státní testování obtížné (o 11% méně dívek). Dívky spíše uváděly (36%), že záleží na předmětu, který je testován (tuto skutečnost uvádělo o 10% méně chlapců). Až 16% dívek (na rozdíl od 2% chlapců) si myslí, že testování obtížné není. 20% dívek a 32% chlapců neví, jestli testy obtížné jsou či nikoliv.

c) Který předmět je pro tebe nejobtížnější?

Tab. č. 58: Anglie. Který předmět je pro tebe nejobtížnější?

Anglie	SL		SW		celkem	
odpovědi	počet	%	počet	%	počet	%
Matematika	10	14	11	50	21	23
Přírodní vědy	12	17	5	23	17	18
Mateřský jazyk	11	16	3	14	14	15
Cizí jazyk	1	1	0	0	1	1
Žádný	11	16	1	5	12	13
Nevím	25	36	2	9	27	29

Jak již bylo uvedeno výše, protože žáci měli teprve před testy, tak i v tomto případě nevěděli, který předmět může být nejtěžší. Toto uvedlo nejvíce žáků (především v Londýně). Nejobávanějším předmětem se tedy s 23 procenty stala matematika. Ihned za matematikou byly přírodní vědy a mateřský jazyk. Proč se mezi třemi hlavními testovacími oblastmi objevil v jednom případě i francouzský jazyk, nám není známo.

Tab. č. 59: Anglie. Dívky - chlapci. Který předmět je pro tebe nejobtížnější?

Anglie	dívky		chlapci	
odpovědi	počet	%	počet	%
Matematika	12	27	9	19
Přírodní vědy	8	18	9	19
Mateřský jazyk	5	11	9	19
Cizí jazyk	1	2	0	0
Žádný	7	16	5	11
Nevím	12	27	15	32

Anglické dívky se nejvíce obávají předmětu matematika (27%). Chlapci se ve všech třech případech obávají stejně matematiky, přírodních věd i mateřského jazyka (v každém případě s 19%). Dívky považují přírodní vědy za více obtížné (18%) než mateřský jazyk.

3.6.2 ROZHOVORY

V této kapitole jsou zaznamenány výpovědi žáků a učitelů během rozhovorů. Pro výzkum žáků byl rozhovor další metodou k získání a doplnění informací k dotazníkům. Pro výzkum učitelů byl zvolen strukturovaný rozhovor.

3.6.2.1 ROZHOVORY S ŽÁKY

Při odevzdání dotazníků byli žáci dále vyzváni k rozhovoru (jednotlivě nebo ve skupinkách). Žáci byli vybídnuti odpovědět alespoň na jednu z těchto otázek: „Co si myslíš o testech SAT’s?“ a „Jaké z nich máš pocity?“ Rozhovorů se účastnilo jen 41% respondentů (viz doslovná transkripce, příloha č. 14)

Z každé otázky jsme data roztřídili do několika kategorií a poté jsme určili jejich četnost v procentech (ve vztahu k ostatním kategoriím).

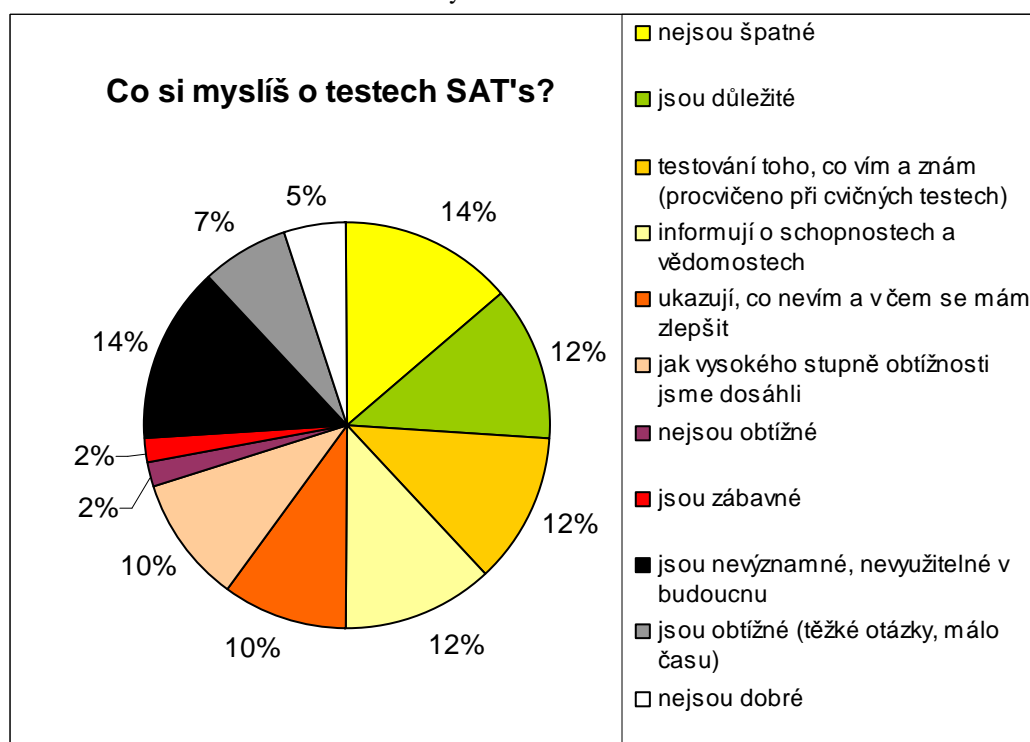
1.Co si myslíš o testech SAT’s?

Kategorie jsme řadili do tabulky za sebou podle pozitivních a negativních výpovědí (podle četnosti). Posléze jsme pro větší přehlednost utvořili graf (barevná pole značí pozitivní výpovědi, černo/šedo/bílá negativní).

Tab. č. 60: Co si myslíš o testech SAT’s?

	Co si myslíš o testech SAT’s?	%
+	nejsou špatné	14
+	jsou důležité	12
+	testování toho, co vím a znám (procvičeno při cvičných testech)	12
+	informují o schopnostech a vědomostech	12
+	ukazují, co nevím a v čem se mám zlepšit	10
+	jak vysokého stupně obtížnosti jsme dosáhli	10
+	nejsou obtížné	2
+	jsou zábavné	2
–	jsou nevýznamné, nevyužitelné v budoucnu	14
–	jsou obtížné (těžké otázky, málo času)	7
–	nejsou dobré	5

Graf č. 3: Co si myslíš o testech SAT's?



I když si 14% žáků myslí, že testy nejsou důležité, a jen 12%, že důležité jsou, je zřejmé, že žáci o státních testech celkově přemýšlí pozitivně. Tato skutečnost je překvapivá v souvislosti s tendencí ustupovat od státního testování. Jednotlivé kategorie mimo jiné ukazují, jakou mají testy pro žáky vypovídací hodnotu (jejich vědomosti, dovednosti, schopnosti). Pro 14% dětí bylo důležité sdělit, že testování není vlastně špatné, oproti 5% dětí, které uvedly, že špatné jsou. Jen 2% uvedla, že nejsou obtížné. Můžeme se domnívat, že tuto informaci žáci neuvedli, protože pro ně není podstatná.

2. Jaké pocity vyvolávají státní testy?

Tyto odpovědi jsme do tabulky seřadili od pozitivních pocitů (+), přes nevyhraněné (pozitivní i negativní, +/-) až po negativní (-).

Tab. č. 61: Jaké pocity vyvolávají státní testy?

	Jaké pocity vyvolávají státní testy?	%
+	cítím se lépe - testy mě posunou dál, mohu jít výše v příštím testu (level)	20
+ / -	těším se, až bude po testech	5
+ / -	nezajímám se o testy	5
-	nervozita, strach, tréma, stres	50
-	nerozhodnost - nevím, jakou obtížnost si mám zvolit	10
-	netěším se na testy, nemám je rád/a	10

Není překvapivé, že testování vyvolává u žáků více negativních pocitů než pozitivních. Tento krok do neznáma je pro každého jedince nepříjemný. Nervozita, strach, úzkost patří mezi přirozenou lidskou reakci. Pozitivní pocity přicházejí až po vypracování testů, kdy žáci pociťují úlevu a zjišťují, jak na tom jsou. Zajímá je především dosažený stupeň obtížnosti. Při úspěšném zvládnutí žáci získávají větší sebevědomí a při příštím testování se nemusí obávat výběru vyššího stupně obtížnosti. Zajímavé jsou ty výpovědi, které nejsou zahrnuty ani do pozitivních ani do negativních pocitů – těšení se na období po testech a nezájem o testy. Testování může být pro děti natolik stresující, že ho buď úplně vytěšňují nebo se ho snaží přecházet.

Z rozhovorů jsme zjistili, že se žáci velmi obávají státních testů, jsou nerozhodní při výběru obtížnosti a nemají je rádi. Tyto pocity však úzce souvisí s dobou před testy. Pozitivní pocity přicházejí po jejich vypracování, kdy zjišťují, jakým jsou pro ně přínosem a jaké konkrétní informace jim přináší. Podle výpovědi jednoho žáka existují i jiné cesty, jak lze žáky hodnotit. Celkově ale mají žáci k testům pozitivní vztah, protože jim pomáhají ukázat směr, kterým se mají při dalším studiu vydat.

3.6.2.2 ROZHOVORY S UČITELI

Všichni angličtí učitelé využívají slovního hodnocení (ústního i psaného), které jim pomáhá dosáhnout individuálních studijních cílů (target checking). Písemné slovní hodnocení nekončí pouze konstatováním učitele, ale jeho vhodně zvolenou otázkou. I žáci tak ke své práci píší komentáře, dokud nenaleznou správné řešení. Kromě otázek někdy připisují bodové ohodnocení. Při ústním slovním hodnocení chtějí učitelé slyšet žákovu zpětnou vazbu – vysvětlení, proč tak postupoval, jak by to mohl udělat jinak a co z toho vyplývá. Učitel s žáky nad odvedenou prací diskutuje. Učitelé během výuky využívají žákovské portfolio (100%). Vybírání prací do portfolio probíhá jednou za 14 dní (25%) nebo na konci každého trimestru (záleží na škole, popř. učitelích). Portfolio je vybíráno dohromady (učitel a žák) pomocí studijních cílů (targets) a hodnotících kritérií. Vše je uloženo ve speciálních složkách, které mají žáci uloženy přímo ve třídách. Všichni žáci provádějí sebehodnocení pomocí předem stanovených kritérií, která jim pomáhají zjistit, jak se mají zlepšit. Sebehodnocení provádí všichni žáci

při matematice, anglickém jazyce (psané komentáře) a hodnocení domácích úkolů. Kromě sebehodnocení žáci provádí hodnocení mezi sebou nebo si pomáhají s vlastním hodnocením, většinou při kontrolování své práce - při anglickém jazyce (literatura, spelling) a domácích úkolech (nebývá každý den).

Učitelé po vyučování hodnotí žákovu práci pomocí přesných popisů stupňů studia v každém předmětu (level descriptions) a tím zjišťují, jestli byly dosaženy očekávané výstupy (key objectives) a individuální studijní cíle u každého žáka. Hodnocení má klasifikační formu nebo formu psaných komentářů a mělo by sloužit jako pomůcka při přípravě na další vyučovací hodinu.

Na konci školního roku jsou žáci hodnoceni pomocí státních testů, které jsou porovnávány s výsledky učitelů, tj. s individuálními cíli (targers). Mezi největší obavy žáků patří: obtížnost testů, zvládnutí svého levelu (5. stupeň studia), porozumění otázkám a zvládnutí testu v daném časovém úseku (nebo např. jestli nebudou muset jít na toaletu). Při výsledcích testů žáky nejvíce zajímá, kterého stupně studia dosáhli.

Překvapivě jsme se ale od učitelů dozvěděli, že žáci nejsou těmi, co se o výsledky testů zajímají nejvíce. Učitelé měli za úkol přiřadit ke každé skupině lidí následující hodnocení: 1 - SAT's jsou velmi důležité, 5 - SAT's jsou nedůležité. Hodnocení od všech učitelů bylo zprůměrnováno a uvedeno za každou skupinu osob.

Tab. č. 62: Rozdělení skupin lidí podle zájmu o výsledky hodnotících testů SAT's

žáci	4,5
jejich rodiče	3,13
a jejich učitelé	3,25
školy jako instituce	3,13
široká veřejnost	3,13
místní školská správa (Local Education Authority)	1,75
vláda	1

Ukázalo se, že o výsledky hodnotících testů se nejvíce zajímá vláda, posléze místní školské správy. Nejméně však žáci. Učitelé mohou vnímat tlaky přicházející zvenčí, proto se domníváme, že vnímají zájem vlády a LEA o výsledky testů za důležitější než zájem žáků. Tato skutečnost také může být ovlivněna postojem škol nebo tím, že jsme se ptali učitelů z primární školy. Můžeme se domnívat, že u žáků, kteří skládají zkoušku v Year 9 nebo Year 11, je jejich zájem o výsledky zkoušek mnohem vyšší.

3.6.3 POZOROVÁNÍ

Pozorováním jsme si chtěli ověřit, zda učitelé využívají různých forem hodnocení.

SL1

Ve třídě panovala od ranního příchodu dětí do jejich odchodu na oběd přátelská atmosféra. Kromě učitelky byla přítomna asistentka, která pracovala pouze s jednou dívkou (se specifickými poruchami učení).

Za povšimnutí rozhodně stojí uspořádání lavic, které ovlivňovalo práci učitelky s žáky i způsob hodnocení. Uprostřed místnosti byly čtyři lavice u sebe, které umožňovaly některým žákům pracovat v jedné větší skupině. Kolem těchto lavic byly uspořádány lavice do písmene U, které byly k dispozici pro žáky pracující samostatně.

Všechny vyučovací hodiny, které jsme měli možnost pozorovat, měly podobnou strukturu. Začátek hodiny patřil úlohám, nad kterými se žáci museli zamyslet (např. v matematice pojmová mapa k číslu 352). Žáci přistupovali k tabuli a dopisovali, co si myslí, že k dané úloze patří. Učitelka jim dávala okamžitou zpětnou vazbu formou komentáře, ale také jim dávala prostor pro diskuzi, kdy sami měli obhájit, co na tabuli napsali. Ostatní se v některých momentech přidávali – ptali se, proč to tak spolužáci napsali nebo se navzájem za dobré nápady chválili. Všechny komentáře byly kladné, žáci se cítili být ve své práci jistí.

Po úvodních úlohách učitelka zadala žákům práci, kterou nejprve vysvětlila a poté dané zadání ponechala na interaktivní tabuli. Žáci se podle vlastního uvážení mohli přesunout buď doprostřed místnosti nebo do lavic uspořádaných do písmene U. Ti žáci, kteří si mysleli, že potřebují pomoc učitelky nebo spolužáka, si sedli doprostřed. Ostatní pracovali samostatně kolem nich, ale pokud i oni v průběhu své práce zjistili, že něčemu nerozumí, mohli jít doprostřed, kde byla po celou dobu k dispozici učitelka. Ta s nimi buď pracovala jako se skupinou (přírodní vědy), nebo jim práci pouze vysvětlila a poté se každému věnovala individuálně (matematika). Dívka s SPU seděla stranou od lavic, které byly uspořádané do písmene U, aby svojí prací s asistentkou ostatní nerušila.

Na konci hodiny se kontrolou ve dvojicích nebo skupinách žáci ujistili, zda mají svoji práci správně a připisovali si k ní vlastní komentáře (pokud měli hotovo). Při kontrole spolu žáci živě (ale tiše) diskutovali a vysvětlovali, proč je či není zadaná práce správně splněna. Třídní učitelka se převážně věnovala žákům, kteří s vyřešením měli větší problémy.

Během jednoho dopoledne jsme v této třídě několikrát zaznamenali slovní hodnocení, ať už ze strany učitelky nebo spolužáků. Slovní hodnocení mělo psanou i mluvenou podobu. Sebehodnocení mělo nejen mluvenou formu, ale také sloužilo k rozhodnutí: „Jak budu dále postupovat.“ Mezi další formu hodnocení bychom zařadili i nonverbální projevy učitelky.

SL2

Klima ve třídě bylo během celého dopoledne vřelé a příjemné. Během vyučování přicházela do třídy asistentka, která vždy vyzvala jedno dítě, aby s ní odešlo do její místnosti určené pro individuální činnost. Za celé dopoledne se u ní vystříдалo pět dětí.

Na začátku vyučovací hodiny učitelka zopakovala, co se žáci naučili v předchozích hodinách, vysvětlila novou látku a zadala žákům individuální práci. Na konci vyučovacích hodin probíhala společná diskuze nebo kontrola ve dvojicích či skupinách (mezi jednotlivými předměty nebyly přestávky, žáci si pouze vyměnili potřebné učebnice).

Při společném opakování učitelka vyzvala některé žáky k tabuli (hlavně v matematice), aby ostatním na příkladech vysvětlili danou problematiku. Žáci mohli klást otázky spolužákovi, který právě stál u tabule. Učitelka děti v diskuzi směřovala správným směrem.

Při individuální práci byl ve třídě klid, učitelka po většinu času pracovala se dvěma žáky, kteří seděli v jedné lavici. Pokud ostatní žáci potřebovali poradit, obrátili se v tichosti na některého ze spolužáků, výjimečně i na učitelku.

Na konci hodiny učitelka obcházela některé žáky a po přečtení jejich práce jim kladla otázky a zapisovala body. Za dobře odvedenou práci všechny děti pochválila. Vybraní žáci provedli hodnocení své práce, během kterého uvedli, s kterou částí měli

potíže, kdo jim s tím pomohl a jak. V anglickém jazyce si s učitelkou v závěru hodiny ujasňovali psaní některých slov (spelling), která byla pro žáky obtížná.

Na konci dopoledne si žáci zapisovali do svých listů (My targets), co se jim za den vydařilo a co se naučili. Některé práce si zakládali do svých složek, které měli uloženy v samostatné přihrádce přímo ve třídě.

Za celé dopoledne jsme zaznamenali slovní hodnocení učitelkou i spolužáky, které mělo především mluvenou podobu. Dalším způsobem hodnocení byla klasifikace provedená spolu s žáky v závěrech hodiny (body za vykonanou práci). Žáci měli možnost použít sebehodnocení během hodiny i v závěru dopoledne. Některé práce si žáci zakládali do svých portfolioů. Učitelka žáky chválila a využívala i nonverbální komunikaci (hlavně úsměv).

SL3

Atmosféra ve třídě byla přívětivá, i když ke konci poslední hodiny trochu napjatá (před obědem a časem určeným pro hry a volný čas). Učitel byl během dne důsledný, vyžadoval u dětí přesnost a snažil se je nasměrovat správným směrem k dosažení jejich cílů (targets). Pokud žáci byli úspěšní, tak je uměl před ostatními pochválit.

Na počátku dne žáci přicházeli do třídy a automaticky si připravovali své knihy nebo si půjčovali knihy z třídní knihovny a první půlhodinu si v tichosti četli. Učitel mezitím připravoval na interaktivní tabuli netradiční úlohu.

Po čase vymezeném pro čtení byli někteří žáci vyzváni říci ostatním, co je v dané knize zaujalo. Poté společně řešili netradiční úlohu, která měla několik možností řešení. Živá diskuze trvala přibližně 15 minut.

Během dne žáci převážně pracovali individuálně. V některých částech vyučovací hodiny pracovali ve dvojicích.

Před začátkem každé vyučovací hodiny učitel stanovil cíle, kterých by žáci měli na konci vyučovací jednotky dosáhnout. Kontrolu prováděl nejen učitel, ale i sami žáci pomocí stanovených kritérií. V matematice prováděli sebehodnocení všichni žáci. Učitel při této hodině položil dvě otázky: „Co ses dnes naučil/a?“ a „Co nového ses dozvěděl/a?“ (téma hodiny: Co všechno můžeš spočítat v domě?). Zajímavé bylo, že

každý žák odpověděl jinak než žáci, kteří již svoji práci hodnotili. Pokud některý žák nevěděl, co by odpověděl, tak mu učitel pomohl doplňujícími otázkami.

Poslední pozorovanou hodinou byl anglický jazyk. Po celou dobu žáci pracovali samostatně. Učitel žáky obcházel a společně s nimi diskutoval o jejich práci. Každému řekl, ať svoji práci podle jeho rad doplní a obohatí. Někteří měli s opravami značný problém a nechtěli již více pracovat. Učitel jim za jejich neochotu zkrátil dobu určenou pro volný čas. U některých žáků to vyvolalo značnou nespokojenost. Aby učitel odlehčil napjatou atmosféru, odůvodnil svoje rozhodnutí tím, že jsou před obědem unavení a že po odpočinku budou bystřejší. Nakonec se tedy dohodli na dřívějším příchodu po obědě a on jim slíbil, že jim s tím pomůže. Ti, kteří svoji práci splnili, dostali samolepku (star), kterou si nalepili do svého sešitu.

V této třídě jsme nejčastěji zaznamenali slovní hodnocení panem učitelem. Vlastní hodnocení měli žáci možnost provést pomocí předem zadaných kritérií. Mezi další způsoby hodnocení patřila odměna i trest a různé projevy nonverbální komunikace.

SW

Když se děti ráno sešly ve třídě, povídaly si spolu s učitelkou, co zažily o víkendu. Učitelka navodila příjemnou atmosféru, když žáky vyzvala zahrát si divadlo, které připravovali na setkání s rodiči. Příznivé klima ve třídě panovalo až do polední přestávky. Během psaní (writing) byla ve třídě přítomna školní asistentka, která pomáhala těm, pro které není anglický jazyk rodným jazykem.

Vyučovací hodiny začínaly hrou nebo úlohou k zamyšlení, při kterých žáci pracovali ve dvojicích. Po vyzvání učitelky každá dvojice nejprve odpověděla, k jakému výsledku došla, a poté se všichni snažili dojít ke společnému závěru. Každý dobrý nápad byl oceněn ať už učitelkou nebo spolužáky.

Žáci pracovali buď individuálně nebo ve skupinkách, k čemuž jim pomáhalo uspořádání lavic do čtverce (dvě lavice spojené k sobě).

Během individuální práce (psaní, čtení, část matematiky) učitelka žáky obcházela a jednotlivě s nimi diskutovala. V hodině matematiky nastal problém s jedním příkladem. Učitelka žáky v práci přerušila a všem matematický příklad názorně vysvětlila.

Při skupinové práci (celou hodinu přírodních věd) žáci používali potřebné materiály: listy, které přinesla učitelka; encyklopedie a jiné knihy, které si děti samy vyhledávaly v třídní knihovně; počítač, u kterého se žáci podle potřeby střídali. Výborná byla organizace žáků ve skupinkách. Každý z nich měl totiž něco jiného na starost, proto se například u počítače nesešlo najednou několik dětí (když byl obsazen, vyhledali si informaci jinak).

Přibližně 30 minut před koncem vyučovací hodiny, kdy žáci pracovali ve skupinách (časová jednotka této hodiny byla 60 min.), dala učitelka žákům pomocí zvukového signálu pokyn k utišení. Každá skupina pak musela prezentovat svoji práci. Ostatní skupiny nejen poslouchaly, ale také kladly otázky, které jim pomohly pochopit téma, které daná skupina zpracovávala. V závěru hodiny žáci zapisovali, co se dozvěděli nejen ve své skupině, ale i od ostatních skupin. Součástí zápisu bylo hodnocení vlastní práce i práce skupiny. Učitelka všechny děti ocenila samolepkou, kterou si žáci nalepili do archu s názvem Dobře odvedené práce (Achievement card), a teamovými body. Achievement card i team card visí ve třídě na nástěnce u vstupních dveří.

Po celé dopoledne byli žáci hodnoceni slovně a to nejen od učitelky, ale i od svých spolužáků. Ti se hodnotili individuálně i skupinově – jak se práce ve skupině vydařila. Hojně bylo využíváno nonverbálních projevů hodnocení (od učitelky i žáků). Nechyběla ani odměna.

3.7 ANALÝZA A SHRNUÍ

V třetí kapitole jsme se zabývali vývojem školního hodnocení v Anglii, a to především od roku 1988, kdy byl představen nový školský zákon (c.40), který decentralizovanou vzdělávací politiku sjednotil. Národní program pro vzdělávání stanovil pravidla pro hodnocení žáků na konci každé klíčové etapy a pravidla pro dosažení cílů. Cíle mají tři roviny; první rovinu si žák stanovuje sám, druhou si stanovuje třída či skupina a třetí rovinou jsou cíle školy.

Celostátní testování postupně prochází rozsáhlými změnami. V současné době se konají na konci 2. klíčové etapy, a to z matematiky a anglického jazyka. Celostátní testy nejsou od roku 2004 povinni skládat žáci na konci 1. klíčové etapy. Žák testy může

vykonat pouze tehdy, pokud učitel uzná, že je na ně připraven (pomáhají identifikovat individuální vzdělávací potřeby žáka). Od roku 2008 nemusí tyto testy skládat žáci na konci 3. klíčové etapy. Od roku 2010 nemusí být žáci testováni z přírodních věd (pouze náhodný výběr škol, každý rok jiný). Je kladen vyšší důraz na učitelovo hodnocení (především z matematiky, anglického jazyka a přírodních věd). Od roku 2012 je na konci 2. klíčové etapy možnost volby u writing testu z anglického jazyka – pokud je žák připraven v termínu, je testován a hodnocen externě, pokud nikoli, je testován později a hodnocen učitelem. Žáci tak částečně nejsou vystaveni zbytečnému stresu. Učitelům nejvíce vadí veřejné publikování výsledků, které často nemusí vypovídat o skutečném stavu vzdělávání na konkrétní škole. Při porovnání výsledků státních testů s výsledky učitelů je většinou zřejmé, že jsou si téměř podobné.

Hodnocení v Anglii souvisí se vzdělávacím programem. Státní testy mají pomoci nejen zlepšit výsledky žáků, ale také informovat rodiče o výsledcích z různých škol. Snaží se zajistit odpovědnost škol za výsledky žáků.

Kromě vývoje školního hodnocení jsme se také zabývali jeho formami (výhody a nevýhody daných forem - viz kap. 2.3). Jejich členění jsme v textu rozdělili jinak než v České republice. Mezi formy, které mají v Anglii formální charakter, jsme kromě slovního hodnocení, testování (testování učitelem i státní testování) a klasifikaci také zařadili portfolio. Portfolio je pro učitele a žáky běžnou součástí školního hodnocení, při němž mají žáci možnost zjišťovat stupně svého studia. Všechny jmenované formy mají stejný cíl: absolutní hodnocení.

Dále jsme v této kapitole objasnili následující pojmy: formativní hodnocení (assessment for learning) a sumativní hodnocení (assessment of learning) a uvedli nástrahy a problémy hodnocení. V kapitole 3.4 jsme pojednali o hodnocení školní práce žáka. Žáci se postupně učí kriticky hodnotit svoji i cizí práci a tento způsob hodnocení jim postupně začíná být vlastní. Nejprve si pomáhají jednoduchými symboly, později pomocí cílů vzdělávání. Učitel (nebo asistent) žákům pomáhá získávat představu o tom, v jakém stupni studia se v každém předmětu nachází. Časová jednotka, která je věnována konkrétním předmětům, ale i délka vyučovacího dne, bývá obvykle v Anglii delší než v ČR. Domníváme se, že se díky této skutečnosti mohou angličtí učitelé (a asistenti) věnovat více rozborům individuálního hodnocení žáků.

Prostřednictvím našeho šetření jsme data opět pomocí triangulace uspořádali do přehledné tabulky, která nám přesně definuje, o kterých formách a způsobech hodnocení žáci a učitelé mluvili nebo které jsme měli možnost zjistit během pozorování. Vysvětlivky jsou uvedeny v kap. 2.7.

Tab. č. 63: Anglie. Formy a způsoby hodnocení.

Formy a způsoby hodnocení	Žáci	Učitelé	Pozorování
Klasifikace	✓	✓	✓
Slovní hodnocení - ústní	✓	✓	✓
Slovní hodnocení - písemné	✓	✓	✓
Testování	✓	✓	
Portfolio		✓	✓
Jiná podoba odměn (pochvala, povzbuzení)	✓	✓	✓
Jiná podoba trestů	✓		✓
Nonverbální hodnocení	✓		✓
Sebehodnocení	✓	✓	✓
Hodnocení spolužákem/spolužáky	✓	✓	✓

I když klasifikace nepatří v Anglii podle našeho názoru mezi ty nejužívanější, zaznamenali jsme ve výpovědích a pozorování její různé podoby. Během pozorování jsme viděli klasifikaci v podobě bodování. Někteří žáci se v dotazníku zmínili, že se učí pro dobré známky/hodnocení (good marking). Učitelé při rozhovorech uvedli, že po vyučování provádí tzv. marking, (marking books), což můžeme považovat za obdobu klasifikace. V jejich kontextu není klasifikace oddělována od slovního hodnocení (při zpracování této tabulky nebylo zcela zřejmé, které výroky patří do kategorie ‚Klasifikace‘ a které do kategorie ‚Slovní hodnocení – písemné‘). V obou případech se však hodnocení děje za pomoci studijních cílů a hodnotících kritérií (očekávané výstupy - key objectives), které učitelům pomáhají v dalším plánování hodiny a žákům pomáhají určit, v jakém stádiu studia se nachází a jakým směrem mají postupovat. Ústní slovní hodnocení patří mezi nejběžnější formu hodnocení, což nám toto šetření zcela potvrdilo.

O testování jsme s učiteli i žáky hovořili pouze v souvislosti se státním testováním. Učitelovo testování žáků je ve školách taktéž běžné (především zmiňované cvičné testy), avšak v našem šetření bylo poněkud zastíněno otázkami na hodnotící

testy. V tomto případě bychom v dalším výzkumu určitě tuto část nevynechali. Tato část by pomohla ukázat, v jaké míře je testování učitelem v hodinách rozšířeno (neproběhlo během pozorovacích hodin). Nabízí se otázka, zda-li učitelé testují v takové míře jako čeští učitelé a zda si tvoří testy sami nebo využívají testů, které slouží k přípravě na státní testy.

Přestože státní testy žáky stresují a vyvolávají obavu z obtížnosti testů, těžkých otázek, nedostatku času, výběru stupně obtížnosti (uvedli žáci i učitelé), žáci je hodnotí pozitivně (jsou důležité, informují o jejich schopnostech a dovednostech). Velmi důležitým sdělením bylo, že se žáci učí proto, aby byli připraveni na zkoušky a proto, aby je testy upozornily na to, v čem se mají zlepšit a kam se mají dále posunout – napomáhají jim dosáhnout jejich individuálního cíle (targets). Výsledky testů pomohou žákům zjistit, v jakém stupni studia se nachází (uvedli žáci i učitelé). V souvislosti s výsledky testů jsme shledali překvapující informaci. Ačkoli žáci i učitelé uvedli, že výsledky JSOU pro žáky důležité, učitelé v závěru rozhovorů dodávali, že výsledky testů jsou mnohem důležitější pro vládu, regionální školskou správu (LEA), širokou veřejnost, školy, rodiče i učitele.

O žákovském portfoliu a jeho využití podrobně hovořili učitelé. Během pozorování jsme kromě jedné ukázky práce s portfoliem zaznamenali mnoho způsobů, jak mohou být tyto složky ve třídách uloženy. Důležitým faktorem je prostor. Třídy sice byly vybaveny speciálními policemi, mnohdy však na úkor volného prostoru pro žáky.

Plně jsme si ověřili, že učitelé žáky více chválí, verbálně i nonverbálně povzbuzují, odměňují (samolepkami, teamovými body) než trestají. Z pozorování jsme zaznamenali (a žáci nám potvrdili) pouze jednu situaci, kdy byli někteří žáci potrestáni, a to formou zkrácení volného času mezi dopoledním a odpoledním vyučováním.

Také jsme zcela potvrdili náš předpoklad, že sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem je v Anglii běžný, rozšířený a často využívaný způsob hodnocení. Žáci provádí hodnocení podle předem stanovených kritérií, převážně v matematice, v hodinách literatury a při domácích úkolech. Pokud žákovi kritéria nestačí, učitel mu pomůže vhodnými otázkami. Kritéria pomáhají žákům dojít k individuálnímu cíli (viz pozorování, kap. 3.6.3 - My targets). Žáci se mohou podle svého uvážení rozhodnout, jak chtějí pracovat (individuálně, s dopomocí spolužáka, ve skupině). Hodnocení žáků mezi sebou je prováděno ve dvojicích, ve skupinách nebo před celou třídou. Velmi

rozšířená je diskuze mezi žákem a učitelem a žáky navzájem (zaznamenáno během pozorování, potvrdili učitelé).

Propracovanost anglického hodnocení je dána dlouhodobě zavedenou tradicí, spočívající v přesně stanoveném kurikulu. Národní standard vzdělávání prochází neustále určitými změnami (ať už na podnět různých orgánů nebo i učitelů a rodičů). Podstatné je, že se snaží dělat takové změny, které jsou v daném období důležité a přínosné.

Pomocí šetření jsme si ověřili, že v Anglii (sum):

- ✓ Slovní hodnocení je nejčastější forma hodnocení
- ✓ Portfolio je plnohodnotnou formou hodnocení
- ✓ Klasifikace patří mezi často využívanou formu hodnocení (ale není jednotná)
- ✓ Učitelé žáky více chválí, povzbuzují a odměňují než trestají
- ✓ Sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem je často využívaným způsobem hodnocení

Šetřením jsme zjistili:

- ✓ Žáci hodnotí státní testování kladně (ačkoli je pro ně stresující)
- ✓ Výsledky testů jsou důležitější pro ostatní (tj. pro ty, co se o státní testy zajímají) než pro samotné žáky

4. EVROPSKÉ TRENDY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsahem této kapitoly jsou evropské trendy ve vzdělávání, ale i trendy ve vzdělávání přesahující hranice Evropy, což je dáno přesahem některých mezinárodních organizací a aktivit níže jmenovaných zemí. Pro vysvětlení určitých souvislostí jsme se kromě primárního vzdělávání zmínili i o dalších úrovních vzdělávání. Detailněji jsme popisovali Českou republiku a Anglii (Velkou Británii).

Evropská unie má v současnosti 27 států. Diverzita výchovy a vzdělávání žáků je samozřejmě podmíněna růzností kultur, jazyků, národní mentality a historických souvislostí daných zemí.

Vzdělávací politika v zemích Evropské unie (EU) má však v posledních letech díky spolupráci mezi jednotlivými zeměmi několik společných znaků. Státy EU mají možnost nahlédnout do vzdělávací politiky ostatních zemí formou různých mezinárodních aktivit týkajících se výchovy a vzdělávání.

Evropská spolupráce členských států došla v roce 2002 ke společné formě pracovního programu formulujícího cíle systémů, a to ve Vzdělávání a odborné přípravě v Evropě 2010. Do konce roku 2010 se předpokládalo splnění těchto cílů: zlepšení kvality a efektivity evropských vzdělávacích systémů a systémů odborné přípravy na nejvyšší možnou hodnotu, zajištění jejich dostupnosti; možnost validace kvalifikací, znalostí a dovedností; otevřenost vzdělávání a odborné přípravy pro vzájemnou spolupráci se všemi oblastmi světa a přístup k celoživotnímu učení.

V této souvislosti bylo reagováno na Lisabonskou strategii (zasedání Evropské rady v Lisabonu 2000), díky které mohl být připraven a schválen Program formulující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy. Tento program má třináct cílů ve třech strategických záměrech:

Strategický záměr č. 1: Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii:

Cíl 1.1: Zlepšení vzdělávání učitelů

Cíl 1.2: Rozvíjení dovedností pro společnost znalostí

Cíl 1.3: Zajištění přístupu k informačním a komunikačním technologiím (ICT)
pro všechny

Cíl 1.4: Zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech

Cíl 1.5: Maximální využívání zdrojů

Strategický záměr č. 2: Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny:

Cíl 2.1: Vytvoření prostředí otevřeného pro učení

Cíl 2.2: Zvýšení atraktivity učení

Cíl 2.3: Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti

Strategický záměr č. 3: Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu:

Cíl 3.1: Posilování vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností

Cíl 3.2: Rozvíjení podnikatelského myšlení

Cíl 3.3: Zkvalitňování studia cizích jazyků

Cíl 3.4: Posilování mobilit a výměn

Cíl 3.5: Rozvíjení evropské spolupráce

(Vzdělávání a odborná příprava v Evropě 2003, str.12)

4.1 MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE

Podnětem pro vznik mezinárodních organizací byl konec druhé světové války, a proto se jejich základní cíle váží k celosvětovému míru. Mezi ně patří OECD, UNESCO, Rada Evropy a Eurydice.

OECD - Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development) je mezivládní organizací 30 ekonomicky nejvyspělejších zemí světa přesahující hranice Evropské unie. Tyto země se zavázaly k demokracii a tržní ekonomice. OECD vznikla v roce 1961 v Paříži. Jejím předchůdcem byla Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci (Organisation for European Economic Co-operation, OEEC) založená roku 1947. Česká republika je členem OECD od roku 1995, což jí umožňuje spolupráci na mezinárodních aktivitách nejen v oblasti vzdělávání.

(http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html)

OECD vydává každoročně od roku 1996 publikaci Education at a Glance (EaG), ve které porovnává jednotlivé země OECD a partnerské země prostřednictvím ukazatelů

týkajících se vzdělávání a školství (publikace EaG vycházela nepravidelně již od konce 80. let). Informace jsou zpravidla zveřejňovány s dvouletým zpožděním. Všechny údaje jsou členěny podle mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED97 (viz níže). Většinu indikátorů lze porovnat s předchozími lety. Publikace EaG má několik let podobnou strukturu - obsahuje čtyři hlavní kapitoly: Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání, Finanční a lidské zdroje vložené do vzdělávání, Přístup ke vzdělávání, účast na něm a průchod vzdělávací soustavou a Školní prostředí a organizace škol. Od roku 1992 jsou v publikaci EaG uvedeny i údaje poskytované Ústavem pro informace ve vzdělávání (ÚIV) za Českou republiku. V roce 2008 vydala ÚIV již po šesté publikaci České školství v mezinárodním srovnání, která seznamuje s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu) je součástí OSN. UNESCO bylo založeno v roce 1945. Ústava UNESCO nabyla platnosti v roce 1946 po ratifikaci dvaceti zakládajících zemí, jedněmi z nich byly i tehdejší Československo a Velká Británie.

V současnosti má UNESCO 193 členských států (a 6 přidružených členů). Česká republika, jako samostatný stát, se stala jejím členem v únoru roku 1993. Velká Británie je nově členem od roku 1997 (před tím 1946 – 1985).

UNESCO má v oblasti vzdělávání několik programů. Nejvýznamnějším z nich je pro Českou republiku Education for All (Vzdělávání pro všechny), jehož hlavním cílem je poskytovat kvalitní základní vzdělání pro všechny děti, mládež a dospělé.

Rada Evropy (Council of Europe) je mezivládní organizace založená v roce 1949 (mezi zakládající země patřila i Velká Británie). V současnosti zahrnuje 47 členských států. Dalším pěti zemím poskytla status pozorovatele. Česká republika je členským státem od roku 1993. Cílem Rady Evropy je ochrana lidských práv, parlamentní demokracie a právního státu. Dále spolupracuje v oblastech vzdělávání, kultury a životního prostředí.

(http://www.radaevropy.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=27)

V oblasti vzdělávání Rada Evropy zavádí programy zaměřené na vzdělávací politiku, osnovy, metody ve škole i mimo ni, společně využívá myšlenky, zkušenosti a výsledky výzkumu, vyměňuje zkušenosti a podporuje uznávání kvalifikací mezi jednotlivými státy.

Eurydice je informační síť o vzdělávání v Evropě (The Information Network on Education in Europe), která poskytuje informace o vzdělávacích systémech a vzdělávací politice v Evropě. Především se zaměřuje na vzdělávací systémy (Eurybase), vydává tematické srovnávací studie (Thematic studies), ukazatele a statistiky (Key Data Series) a řadu referenčních materiálů týkajících se vzdělávání (Eurydice Tools).

Do informační sítě Eurydice je zapojeno 31 zemí (státy EU a Lichtenštejnsko, Norsko, Island a Turecko). Eurydice byla zřízena Evropskou komisí roku 1980 a od roku 1995 do roku 2006 byla součástí programu Sokrates. Od roku 2007 byla zařazena do programu Celoživotního učení. Výkonná agentura pro vzdělání, audiovizualizaci a kulturu (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA) převzala zodpovědnost za řízení některých částí z EU programů v oblasti vzdělávání, audiovizulace a kultury, včetně Eurydice (od roku 2008).

Eurydice spolupracuje s dalšími evropskými nebo mezinárodními organizacemi, např. s Radou Evropy, UNESCO a OECD.

(http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php)

4.2 MEZINÁRODNÍ NORMA PRO KLASIFIKACI A VZDĚLÁVÁNÍ

Počátkem 70. let vytvořilo UNESCO Mezinárodní normu pro klasifikaci a vzdělávání (International Standard Classification of Education, ISCED), která měla posloužit ke shromažďování, zpracování a zpřístupňování vzdělávacích statistik, a to jak v jednotlivých zemích, tak i v mezinárodním měřítku. (portal.unesco.org)

Mezinárodní klasifikace se od svého vzniku postupně zdokonalovala; základní terminologie se začala sjednocovat, byly vytvořeny systémy indikátorů, které popisují vzdělávací systémy a jejich parametry. Současná klasifikace je známá jako ISCED 1997 (schválena v listopadu 1997) a je používána pro mapování procesu vzdělávání do UNESCO, OECD a jiných mezinárodních organizací.

České republice byla mezinárodní klasifikace ISCED 97 zavedena oznámením Českého statistického úřadu č. 358/2007 Sb., zveřejněným v částce č. 109/2007 Sb.

(http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/legislativa_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97)

Klasifikace ISCED 97 se zaměřuje na dvě hlediska:

1. úrovně vzdělávání
2. obory vzdělávání

4.2.1 ÚROVNĚ VZDĚLÁVÁNÍ

Mezinárodní klasifikace ISCED 97 má 7 úrovní vzdělávání (levels of education – viz příloha č. 4), značeny jsou kódy 0 – 6. Vzhledem k povaze této práce jsme se zaměřili na prvních pět úrovní (Key Data on Education in Europe 2009, str. 41 – 52, 255):

➤ ISCED 0

Preprimární vzdělávání je počáteční stupeň vzdělávání. Děti jsou do tohoto školského systému (pod vedením ministerstva školství) přijímány od tří (čtyř) let. V některých státech je počátek tohoto vzdělávání možný už od dvou či dvou a půl let (Francie, Severní Irsko a některá společenství v Belgii).

Ve většině zemí toto vzdělávání není povinné, s výjimkou Kypru, Lotyšska, Lucemburska, Maďarska a Polska, kde začíná povinná školní docházka již v tomto stupni vzdělávání. V Lucembursku je dokonce povinné vzdělávání již od čtyř let věku dítěte. V Irsku a Nizozemí tento stupeň vzdělávání jako takový neexistuje, žáci rovnou nastupují ve čtyřech letech do primárního vzdělávání (avšak od tohoto věku nezahajují povinnou školní docházkou).

V České republice toto vzdělávání probíhá v mateřských školách a je nepovinné pro děti od tří do šesti let. Rok před zahájením školní docházky je obec povinna zajistit dítěti umístění v mateřské škole.

V Anglii je pre-primární vzdělávání označováno jako foundation stage, vzdělávání také probíhá v mateřských školách (nursery schools) a je pro děti od tří do pěti (čtyř) let.

➤ ISCED 1

Primární vzdělávání je pro většinu států počátkem povinné školní docházky. Nástup do povinného vzdělávání je v rozmezí od 5 do 7 let dítěte, převážně však v šesti

letech. V Severním Irsku je školní docházka povinná již od 4. roku dítěte. Od pěti let je povinná na Maltě, ve Velké Británii mimo Severního Irska (a ve výše jmenovaných státech, u kterých primární vzdělávání není počátkem povinné docházky). Ve Finsku, Švédsku, Bulharsku, Estonsku a Litvě je povinná od 7 let.

Pro přijetí dítěte do povinného primárního vzdělávání jsou potřeba dvě kritéria: věk dítěte a jeho školní zralost. V Irsku, Nizozemí, Anglii a Walesu mohou být žáci do primárního vzdělávání přijati ještě před počátkem primárního vzdělávání (i když nedosáhli potřebného věku).

„U většiny zemí se povinné primární vzdělávání zahajuje na počátku školního roku. Ve více než polovině z nich musí děti začít chodit do školy v kalendářním roce, v němž dosáhnou věku zahájení povinné školní docházky. V některých zemích musí dosáhnout požadovaného věku do data, které obvykle předchází začátku školního roku nebo se s ním kryje.“ (Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě 2005, str. 68) V jiných zemích je důležité datum dovršení věku dětí pro nástup do primárního vzdělávání. Děti narozené po tomto datu by měly nastoupit až další školní rok (např. ČR, Německo, Maďarsko).

Délka primárního vzdělávání je zpravidla od čtyř do šesti let, délka povinné školní docházky je obvykle devět nebo deset let, do dovršení patnáctého nebo šestnáctého roku života dětí. Výjimkou jsou s jedenácti lety povinné školní docházky Lucembursko, Malta a Velká Británie (kromě Severního Irska), s dvanácti lety Nizozemsko a Severní Irsko a s třinácti lety Maďarsko.

V České republice je povinná školní docházka zahájena nástupem žáka do primárního vzdělávání, dovršením šesti let do 1. 9. daného školního roku. Od školního roku 2009/2010 je možno přijmout do první třídy i tělesně a duševně vyspělého žáka, který dovrší šesti let v průběhu školního roku. Podmínkou přijetí je žádost zákonného zástupce, ale také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení (stačí dětem narozeným do prosince) a odborného lékaře. Délka 1. stupně základní školy (primárního vzdělávání) je 5 let, délka povinné školní docházky je 9 let.

V Anglii mohou děti zahájit svoji povinnou školní docházku již ve čtyřech letech (pro nástup dítěte do školy je směrodatné dovršení pěti let během školního roku). Primary school (primární vzdělávání) je rozdělena na dvě klíčové etapy (Key stage 1 a 2), délka obou etap je dohromady šest let. Délka povinné školní docházky je 11 let,

tj. do 16. roku dětí. Podle nového školského zákona z roku 2008 bude školní docházka do roku 2015 povinná pro žáky do 18 let. (National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms 2009)

➤ **ISCED 2**

Nižší sekundární vzdělávání navazuje na primární vzdělávání a jeho účelem je obvykle dokončit základní vzdělávání. Vzdělávacím cílem je položit základy pro celoživotní učení a lidský rozvoj a navést jedince k dalším vzdělávacím příležitostem. Nižším sekundárním vzděláváním se v některých státech ukončuje povinná školní docházka. V Belgii, Francii, Irsku, Nizozemsku, Rakousku, na Slovensku, ve Velké Británii (kromě Skotska), v Lichtenštejnsku (platí pro Gymnasium), Bulharsku, Maďarsku, Polsku a Německu žáci ukončují povinnou školní docházku v prvním, druhém, ve třetím roce nebo na konci vyššího sekundárního vzdělávání.

Struktura primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (povinné školní docházky) je ve všech zemích převážně podobná. V některých zemích se rodiče již v nižším sekundárním vzděláváním rozhodují o zaměření svého dítěte - ve většině spolkových zemí Německa a Rakouska (10 let), Nizozemska (11-12 let), Lichtenštejnska (11 let) a Lucemburska (12 let). Možnosti výběru u sekundárního vzdělávání (samostatné sekundární školy) nabízí Česká republika, Lotyšsko, Maďarsko a Slovensko.

V České republice je nižší sekundární vzdělávání řazeno do základního vzdělávání (2. stupeň základní školy). Délka tohoto vzdělávání jsou 4 roky a zakončuje se jím povinná školní docházka. Pokud žáci mají konkrétní studijní výsledky, mohou místo 2. stupně základní školy absolvovat víceleté gymnázium nebo konzervatoř (návaznost na vyšší sekundární vzdělávání).

Délka nižšího sekundárního vzdělávání (Secondary school) je v Anglii tři roky (3. klíčová etapa). Tímto stupněm vzdělávání se nezakončuje povinná školní docházka. Žáci postupují do 4. klíčové etapy.

➤ **ISCED 3**

Vyšší sekundární vzdělávání navazuje na nižší sekundární vzdělávání. Toto vzdělávání je na rozdíl od nižšího sekundárního více specifické. Jsou dva proudy, ve kterých je možno postupovat: všeobecné vzdělávání (příprava na další terciární vzdělávání) a odborné vzdělávání (získání kvalifikace pro výkon povolání či k dalšímu

odbornému studiu). Tyto proudy jsou v některých zemích oddělené, v jiných jedna instituce poskytuje oba proudy současně (Irsko, Švédsko, Norsko a Velká Británie).

V České republice mají studenti na výběr z několika středních škol (všeobecných i odborných). Na střední škole lze získat: střední vzdělání (1–2 roky, ISCED 2C/3C), střední vzdělání s výučním listem (2–3 roky, ISCED 3C) a střední vzdělání s maturitní zkouškou (po ukončení základního vzdělávání: 4 roky, ISCED 3A, nebo po víceletém gymnáziu: 6 – 8 let, ISCED 2A+3A). (Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě 2008)

V Anglii žáci dokončují ve čtvrté klíčové etapě svou povinnou školní docházku, po které mají možnost pokračovat v dalším vyšším sekundárním vzdělávání o délce dvou let. Žáci mají možnost pokračovat v Secondary school nebo pokračovat na školách dalšího vzdělávání - Further education (Sixth form college, Further education college a Tertiary college). Secondary school spolu se Sixth form college nabízejí spíše všeobecné vzdělávání s nabídkou odborných předmětů, ostatní školy nabízejí rovnou kombinaci všeobecného i odborného vzdělávání. (National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms 2009)

➤ **ISCED 4**

Rozšiřuje znalosti vyššího sekundárního vzdělávání. Studenti se v tomto stupni vzdělávání mohou připravit pro přímý vstup na trh práce nebo na studium ISCED 5. Délka postsekundárního neterciárního vzdělávání trvá od šesti měsíců do dvou let.

V České republice se k tomuto vzdělávání řadí nástavbové a pomaturitní studium. Jedná se o střední vzdělání s výučním listem (1 – 1,5 roku, ISCED 4C) a střední vzdělání s maturitní zkouškou (1- 2 roky, ISCED 4A). (Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě 2008)

V Anglii do postsekundárního vzdělávání spadají instituce dalšího vzdělávání (Further education).

4.2.2 OBORY VZDĚLÁVÁNÍ

Obory vzdělávání byly rozděleny do tzv. tří vrstev: široce vymezených oborů, úzce vymezených oborů a podrobně vymezených oborů (viz příloha č. 5).

Široce vymezené obory vzdělávání (broad fields of education) jsou značeny jednocifernými kódy 0 – 9. Úzce vymezené obory (narrow fields of education) úzce specifikují široce vymezené obory. Je jich 25 a jsou značeny dvojciferným kódem. Tyto kódy jsou definovány ISCED 97 a při práci s daty běžně používány mezinárodními organizacemi. Trojciferný kód značí podrobně vymezené obory (detailed fields of education), které jsou definovány Evropským statistickým úřadem (Eurostatem) na základě obsahu vymezeného UNESCO. Obsah těchto oborů je přizpůsoben obsahu oborů a studijních programů různých zemí.

4.3 MEZINÁRODNÍ AKTIVITY V OBLASTI SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ

V oblasti vzdělávání se Česká republika, Velká Británie (Anglie) a další země účastní několika mezinárodních aktivit, které se týkají srovnávání výsledků vzdělávání. Jsou jimi například PISA, PIRLS, TIMSS, které bychom částečně přiblížili.

4.3.1 PISA

Mezinárodní program pro hodnocení žáků PISA (Programme for International Student Assessment) je program realizovaný organizací OECD. Od roku 2000 se každé tři roky provádí výzkum patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti formou písemných testů a dotazníků. V tříletém cyklu je pokaždé kladen důraz na jinou oblast, v roce 2000 na čtenářskou gramotnost, v roce 2003 na matematickou gramotnost, v roce 2006 na přírodovědnou gramotnost a v roce 2009 opět na čtenářskou gramotnost.

(http://www.oecd.org/about/0,3347,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html)

V roce 2006 se do výzkumu kromě 30 zemí OECD připojilo dalších 27 zemí z celého světa. Čeští a angličtí žáci patří mezi dvacet zemí s nadprůměrným výsledkem v přírodovědném testu. Česká republika byla zařazena těsně za Anglii (statisticky nevýznamné). Pouze sedm zemí mělo výrazně vyšší průměrné skóre. Výsledky matematického testu ukázaly, že čeští žáci mají výrazně vyšší skóre než angličtí. Ti však byli jen mírně podprůměrní. Statisticky lepší výsledky než Česká republika (nadprůměrné výsledky) mělo třináct zemí. Čtenářská gramotnost je v Anglii mírně

nadprůměrná, v České republice je však podprůměrná, i když rozdíl mezi Anglií a Českou republikou tvořilo jen sedm zemí. Jednadvacet zemí má výrazně vyšší skóre než Česká republika. (<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000763/index.shtml>)

V roce 2009 se výzkumu zúčastnilo 65 zemí (35 zemí z OECD). Angličtí žáci se v oblasti čtenářské gramotnosti vyskytli v pásu průměru, čeští opět v pásu podprůměru (od roku 2000 se výsledky našich žáků stále zhoršují). V oblasti matematiky se obě země dostaly do pásu průměru. V přírodovědné gramotnosti zůstala Anglie v pásu nadprůměru, čeští žáci se ocitli v pásu průměru. Celkově byly výsledky žáků z České republiky ve všech oblastech statisticky horší než v předchozích letech. Nejlépe se ze zemí OECD umístilo ve všech třech oblastech Finsko. (Bradshaw a kol. 2010)

4.3.2 PIRLS

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti – PIRLS (Progress in international reading literacy study) je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), která působí v oblasti měření výsledků vzdělávání od roku 1967.

Výzkum čtenářské gramotnosti se provádí na žácích čtvrtých tříd (věk 9 – 10 let, v Anglii tudíž žáci 5. tříd). Sledují se dvě oblasti (cíle): literární (čtení pro osobní potěšení) a informační (čtení pro studium).

Výzkum proběhl v letech 2001 a 2006, přičemž 35 zemí z celého světa se zúčastnilo PIRLS 2001 a 40 PIRLS 2006 a do PIRLS 2011 je v současnosti registrováno 55 zemí. Anglie se zúčastnila obou dvou cyklů, Česká republika pouze prvního (třetího cyklu se opět účastní obě země – 2011). V PIRLS 2001 patřila Anglie mezi země, které dosáhly nejlepších výsledků (spolu se Švédskem (1.), Nizozemskem, Bulharskem a Lotyšskem), Česká republika se umístila na 12. místě, což znamenalo ještě 13 míst nad průměrem.

V literární oblasti mělo nejvyšší výsledky Švédsko s Anglií, Česká republika byla opět dvanáctá. V oblasti informační měli nejlepší výsledky žáci ze Švédska, Nizozemska a Bulharska. Anglie byla v této tabulce na 5. a Česká republika na 11. místě. (Mullis a kol. 2003)

4.3.3 TIMSS

Mezinárodní výzkum trendů matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) je dalším výzkumem organizovaným IEA.

Cílem TIMSS je zjišťovat a pomoci zlepšovat úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodovědných předmětech. Výzkum probíhá každé čtyři roky od roku 1995. V prvním cyklu byli testováni žáci čtvrtých a osmých tříd ZŠ a studenti posledního ročníku střední školy z více než čtyřiceti zemí z celého světa, včetně Anglie a České republiky.

Druhého cyklu (1999) se zúčastnilo 38 zemí. Šestadvacet z nich se účastnilo cyklu prvního a tím měly možnost srovnání (jako Anglie a ČR). Tento výzkum se tentokrát zaměřil na žáky 8. tříd.

Výzkum třetího cyklu (2003) se zaměřil na žáky 4. a 8. tříd, avšak ne všech devětačtyřicet zúčastněných zemí se podílelo na výzkumu obou cílových skupin. Anglie se účastnila plně, Česká republika vůbec.

Posledního, čtvrtého cyklu (2007) se účastnilo 59 zemí. Výzkum byl určený pro devítileté a třináctileté žáky (4. a 8. třída). Nejlepší výsledky devítiletých žáků v matematice měly asijské státy, Anglie měla nejlepší výsledky ze zemí EU (celkem 7.). Česká republika se nacházela až pod průměrnými výsledky, dokonce hluboko za členskými státy EU. Při porovnání výsledků TIMSS 1995 se Anglie a Česká republika ocitly na krajních pólech průměrných výsledků. Pro Anglii to bylo pozitivní – Anglie měla nejvyšší statistické zlepšení, oproti ČR, kde se výsledky významně zhoršily.

Situace třináctiletých žáků v matematice byla příznivější pro žáky z České republiky – ocitli se v pásu průměru (avšak zhoršení od roku 1995 bylo opět značné). Anglie neměla statisticky výrazně rozdílný výsledek od ČR, ale zařadila se již mezi země s nadprůměrným výsledkem.

Devítiletí čeští žáci dosáhli v přírodních vědách nadprůměrných výsledků (20. místo), avšak mnoho žáků z EU dosáhlo lepších výsledků, včetně anglických (7.). Anglie se od TIMSS 1995 opět zlepšila, ČR zhoršila.

Průměrný výsledek třináctiletých žáků v přírodních vědách byl příznivý jak pro Anglii, tak i pro Českou republiku – obě země se dostaly do pásma nadprůměru (i když to byl od roku 1995 mírný pokles pro ČR a mírný vzestup pro Anglii). (Tomášek 2008)

V roce 2011 proběhly oba dva mezinárodní výzkumy: TIMSS i PIRLS. Hodnocení žáků čtvrtých tříd se týkalo všech hlavních oblastí: čtenářské gramotnosti, matematiky a přírodních věd. (timss.bc.edu)

4.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V EVROPSKÝCH ZEMÍCH

Hodnocení žáků má v zemích EU (a dalších zemí světa) podobné, ale i odlišné rysy. Současnou situaci v evropských zemích nastíníme pomocí Eurydice: 1. Celostátní testování žáků v Evropě: Cíle, organizace a využití výsledků 2010; 2. Key Data on Education in Europe 2009. Znovu jsme se zaměřili především na informace týkající se České republiky a Velké Británie.

4.4.1 CELOSTÁTNÍ TESTOVÁNÍ ŽÁKŮ

Celostátní testování žáků na úrovni ISCED 1 a ISCED 2 patří ve většině evropských zemí mezi nové formy testování. Postupně je zaváděno do všech zemí Evropy a stává se důležitým faktorem pro organizaci vzdělávacích systémů. „Celostátní zadávání standardizovaných testů a centrálně stanovených zkoušek je jedním z nástrojů při systematickém měření a monitorování výkonu jednotlivých žáků, škol a národních vzdělávacích systémů.“ (Celostátní testování žáků v Evropě: Cíle, organizace a využití výsledků 2010, str.11)

První zemí, která zavedla celostátní závěrečné zkoušky na úrovni ISCED 1, byl v roce 1946 Island. Postupně se přidávaly další země. Česká republika poprvé zavádí státní srovnávací zkoušky na konci 5. a 9. ročníku od roku 2012 (generální zkouška).

Od roku 2000 začínají ve většině zemí celostátní testy sloužit jako prostředek k monitorování a zlepšování kvality vzdělávání, a tím zvyšují efektivitu vzdělávacích systémů. Testy pomáhají nejen jednotlivým školám, ale hlavně konkrétním učitelům zlepšit výkonnost, a tím podpořit učení jednotlivých žáků v těch oblastech, ve kterých mají rezervy. Učitelé by měli přizpůsobit výuku tak, aby se podpořily konkrétní vzdělávací potřeby všech žáků ve třídě. Celostátní testy by měly sloužit pouze jako

pomocný nástroj k jejich vlastnímu testování tak, aby byla kvalita vzdělávání měřena afektivněji. Např. v Nizozemsku (v oblasti hodnocení žáků vysoce autonomní) je celostátní test na konci primárního vzdělávání nepovinný, přesto ho absolvuje většina žáků, protože jim pomáhá při výběru dalšího vzdělávání (diferencované sekundární).

V Evropě je běžné celostátní testy poprvé organizovat ve 4. ročníku (Bulharsko, Španělsko, Litva, Maďarsko, Rakousko, Malta, Portugalsko, Rumunsko a Island) nebo v pozdějším ročníku, který většinou uzavírá úroveň ISCED 1. Menší počet zemí provádí testy hned v 1. ročníku. Převážně se konají ke konci školního roku.

Celostátní testy ve většině zemí ověřují poznatky z konkrétních předmětů. V některých zemích jen ze dvou – mateřského jazyka a matematiky (Kypr, Itálie, Portugalsko a Slovensko), v jiných ze tří a více (bývá z cizího jazyka a přírodních věd). Na rozdíl od této skutečnosti se např. ve Francii na základě pětiletého cyklu střídají testy, které zahrnují všechny předměty kromě výchov. Jen některé země testují osvojené funkční dovednosti - kompetence (např. Skotsko) nebo průřezová témata (Finsko a Polsko).

Většina zemí preferuje kombinaci následujících typů testových otázek: výběr z několika možností, krátké odpovědi, eseje a otevřené otázky. Kromě písemných zkoušek se někdy používají zkoušky ústní. V některých zemích jsou testové otázky doplněny o doprovodné dotazníky pro ředitele škol, učitele rodiče nebo žáky.

Testování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není v evropských zemích jednotné, jakožto i zařazení těchto dětí do vzdělávacího systému (speciální školy nebo integrace do běžných škol). V některých zemích jsou testy povinné (převážná většina, např. Estonsko, Polsko, Lotyšsko – testy jsou upravovány nebo je poskytnuta delší doba na vypracování), v jiných zemích nepovinné (např. Maďarsko, Litva) a v některých se žáci testování neúčastní (např. Španělsko, Rakousko). V Anglii je účast žáků na celostátních testech povinná. Avšak školy si mohou u Úřadu pro kvalifikace a kurikulum (QCA) objednat upravené testy pro žáky se zrakovým nebo sluchovým postižením. Také školy financované místními úřady mohou požádat o dočasnou výjimku až po dobu šesti měsíců. Pokud dítě nedosahuje určité úrovně na konci daného ročníku, není hodnoceno státními testy, ale pouze učitelem (např. děti, které neumějí anglicky – cizinci).

Mezi subjekty a instituce, které jsou odpovědné za stanovení testů, patří 1) oddělení nebo agentura v rámci ministerstva školství (deset evropských zemí); 2) státní instituce, nezávislá na ministerstvu, která se specializuje na vzdělávání nebo hodnocení vzdělání (nejběžnější, např. Anglie, Německo, Rumunsko); 3) soukromá instituce nebo univerzitní oddělení (nejméně časté, např. Švédsko, Norsko).

Osoby, které jsou v evropských zemích odpovědné za zadávání celostátních testů, jsou buď učitelé příslušné školy (převažuje ve všech zemích, zahrnujících Anglii s nepovinnými testy pro žáky na konci 1. klíčové etapy), a nebo ostatní učitelé/ředitel téže školy (např. Portugalsko, Itálie). Někdy jsou v obou možnostech přítomni externisté (např. v Anglii jsou testy na konci 2. klíčové etapy zadávány ředitelem školy. Každý rok je však asi 10% škol kontrolováno externím pracovníkem z místní zprávy nebo z QCA). V některých případech jsou přítomni pouze externisté (např. Španělsko, Rakousko, Rumunsko).

Také hodnocení testů provádí buď učitelé kmenové třídy, ostatní učitelé ze školy (v obou případech mohou i externisté) nebo pouze externisté (což ve většině zemí převažuje).

Využití výsledků celostátních testů může být v rovině, která pomáhá rozhodovat o další vzdělávací dráze žáků, nebo rovině, která pomáhá identifikovat individuální vzdělávací potřeby žáků a pomáhá je řešit. V prvním případě ve většině zemí výsledky celostátních testů (spolu s hodnocením práce žáka během školního roku nebo závěrečnou interní zkouškou) ovlivňují další vzdělávání žáků. Testy jsou základem pro získání osvědčení na konci úrovně ISCED 1 a ISCED 2. Např. v Polsku a Rumunsku hrají testy roli při diferenciaci žáků do různých typů škol. V Anglii nemají žádný vliv na postup žáka do dalšího ročníku. V druhém případě asi dvěma třetinám žáků evropských zemí pomáhají testy identifikovat jejich vzdělávací potřeby. V Anglii mají celostátní testy na konci 1. klíčové etapy pomoci učitelům porovnat národní standard s jejich závěrečným hodnocením, které zahrnuje pokroky a výkony dítěte. Školy nemají povinnost oznamovat výsledky testů rodičům.

Informace o výsledcích testů jsou většinou školám poskytnuty tak, aby jim umožnily porovnat výsledky s celostátním průměrem. Výsledky jsou převážně anonymní, jen v několika málo zemích jsou veřejně publikovány. V Anglii školské orgány publikují výsledky na konci 2. klíčové etapy, kdy je zveřejněn abecední

srovnávací seznam, který pomáhá rodičům zjistit informace o školách. Od škol se dále vyžaduje, aby své výsledky celostátních testů a cíle, kterých chtějí dosáhnout, uváděly ve svých informačních brožurách.

Výsledky testů se využívají pro interní nebo externí hodnocení škol. V Anglii (ale také v Belgii, Estonsku, Maďarsku, Slovinsku, Skotsku a na Islandu) orgány školské správy očekávají, že školy provedou vnitřní analýzu kvality na základě výsledků v celostátních testech. Místní úřady v Anglii zpřístupnily nástroje (včetně výkonových ukazatelů pro celostátní testy), které mají školám s touto analýzou pomoci. Výsledky testů jsou v Anglii, Lotyšsku, Nizozemsku, Portugalsku, Švédsku, Rumunsku, Skotsku a na Maltě externě hodnoceny ústředními školskými orgány.

Veřejné diskuze stále směřují k tomu, co by mělo být testováno - jaké předměty a kolik, účast všech žáků nebo jen vzorek, využití výsledků a jak často. Tyto a další otázky by měly být předmětem dalších výzkumů.

4.4.2 PODMÍNKY PŘIJETÍ NA NIŽŠÍ SEKUNDÁRNÍ ŠKOLU

Podmínky přijetí na nižší sekundární školu bývají v Evropě různé. V některých zemích má povinné vzdělávání jednotnou strukturu, kdy je ISCED 1 a ISCED 2 propojeno v jeden celek. V jiných zemích je primární a sekundární vzdělávání odděleno, a proto výsledky vzdělávání žáků hrají určitou roli při přijetí z ISCED 1 do ISCED 2.

Země bychom mohli rozlišit do čtyř skupin. První skupinu tvoří ty (12 zemí), které právě mají jednotnou strukturu, tudíž žáci postupují do dalšího ročníku (vstupují do ISCED 2) po splnění podmínek absolvovaného ročníku (posledního ročníku ISCED 1). Žáci z České republiky, Slovenska a Maďarska mají možnost pokračovat v ISCED 2 i mimo jednotný systém. V tomto případě musí vykonat zkoušku, kterou požaduje daná škola.

V druhé skupině zemí (v Irsku, Španělsku, Itálii, Portugalsku, Rumunsku a na Maltě) musí žáci úspěšně ukončit poslední ročník ISCED 1. Ve Francii a Velké Británii žáci do ISCED 2 postupují po dosažení daného roku.

Ve třetí skupině zemí závisí přechod do ISCED 2, kromě úspěšného dokončení ISCED 1, na rozhodnutí třídní nebo školské rady. Ve všech těchto zemích (Německo,

Lucembursko, Nizozemsko, Rakousko, Lichtenštejnsko) je nižší sekundární vzdělávání rozděleno do různých typů výuky. Podle výsledků vzdělávání v primární škole jsou žáci nasměrováni k dalšímu studiu v ISCED 2.

Do poslední skupiny zemí patří Bulharsko, Řecko, Kypr, Litva, Polsko a Belgie, kde je žákům po ukončení ISCED 1 vydáván doklad o ukončení primární školy. Závěrečné vysvědčení, které si jednotlivé školy vydávají samy, rozhoduje o přechodu žáků do ISCED 2.

4.4.3 ŽÁCI S UČEBNÍMI POTÍŽEMI

Žáci s učitelskými potížemi mají možnost přecházet z jednoho ročníku do druhého dvěma možnými způsoby. Některé země vyžadují u žáků, kteří nezvládli učivo daného ročníku, jeho opakování (Belgie, Bulharsko, Česká republika, Německo, Estonsko, Lotyšsko, Litva, Lucembursko, Nizozemsko, Rakousko, Rumunsko, Slovensko, Finsko a Turecko). Opakování ročníku se však objevuje zřídka, rozhodnutí se nechává na škole, která musí být přesvědčena o tom, že si žák neosvojil dané učivo. V některých zemích je potřeba vyjádření rodičů. V Belgii, Španělsku, Lichtenštejnsku a na Kypru nesmějí žáci opakovat neomezený počet ročníků (opakování je nabízeno jen v určité fázi vzdělávání). Ve Španělsku a Francii mohou žáci opakovat ročník jen na konci každého stupně. V Bulharsku, Německu, Maďarsku, Rakousku, Polsku a Portugalsku žáci nemohou opakovat první rok školní docházky nebo počáteční ročníky primární školy. V České republice mohou žáci na prvním i druhém stupni opakovat pouze jeden ročník.

Druhým způsobem, který upřednostňuje Dánsko, Irsko, Itálie, Řecko, Kypr, Maďarsko, Malta, Slovinsko, Švédsko, Velká Británie, Island, Lichtenštejnsko a Norsko, je pro žáky plnění povinnou docházku obvyklé postupovat automaticky z jednoho ročníku do druhého. Pokud mají žáci během roku potíže, je jim zajištěno potřebné doučování. Ve výjimečných případech (např. nemoc) jim je však umožněno ročník opakovat.

4.4.4 HODNOCENÍ NA KONCI POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Hodnocení na konci povinného vzdělávání je rozdílné. Ve většině zemí se na konci nižšího sekundárního vzdělávání či na konci celého povinného vzdělávání vydává certifikát (doklad o ukončení). Pouze slovenští žáci a žáci z některých škol v Nizozemsku nezískávají žádný certifikát na konci ISCED 2.

V ostatních zemích se certifikát vydává na základě:

- výsledků dosažených při závěrečné zkoušce (Irsko, Rumunsko, Německo – v určitých spolkových zemích)
- známek a práce během celého roku (Bulharsko, Česká republika, Španělsko, Lucembursko, Maďarsko, Rakousko, Slovinsko, Finsko, Švédsko, Turecko, Německo – většina spolkových zemí)
- závěrečné zkoušky, známek a práce během školního roku (16 zemí včetně Velké Británie)

Pokud se zadává zkouška, je buď pouze písemná (9 zemí) nebo písemná a ústní (Belgie – některé společenství, Dánsko, Německo – některé spolkové země, Estonsko, Itálie, Lotyšsko, Malta, Nizozemsko, Norsko, Island a Velká Británie – u některých programů pouze ústní nebo praktické zkoušky).

Písemná zkouška je zadávána:

- školou (interní) – v Belgii, Řecku, Nizozemsku, Portugalsku, Lichtenštejnsku, na Kypru a Islandu)
- školou, ale je ověřována externě – v Německu (v některých spolkových zemích), Itálii a Slovinsku
- externím subjektem/orgánem – ve 14 zemích vč. Velké Británie

Ústní zkouška je zadávána:

- školou (interní) – v Belgii, Dánsku, Německu, Nizozemsku a na Islandu
- školou, ale je ověřována externě – v Itálii a Norsku
- externím subjektem/orgánem – v Estonsku, Irsku, Velké Británii, Lotyšsku a na Maltě

Konečnou známku udělují:

- učitelé žáků – 14 zemí
- učitelé, ale je posouzena na základě externího hodnocení – 7 zemí

- učitelé, ale na základě kritérií vymezených externím subjektem – 4 země
- externí examinační – v Irsku, Polsku, Velké Británii, Rumunsku a na Maltě

4.5 ZÁVĚR A SHRNUTÍ

Ve třetí kapitole jsme se zabývali mezinárodními organizacemi, mezinárodní normou pro klasifikaci a vzdělávání (se zaměřením na ČR a VB), mezinárodními aktivitami v oblasti srovnání výsledků vzdělávání a hodnocením žáků v Evropě.

První srovnání ČR a Anglie jsme měli možnost provést na úrovních vzdělávání v kapitole 4.2.1. Začátek primárního vzdělávání není shodný pro obě země. Žáci z České republiky se mohou těšit mnohem déle z ISCED 0, protože jejich povinná školní docházka začíná při dosažení šesti let. Angličtí žáci začínají o rok (mnohdy i o dva) dříve, pět let musí dosáhnout během školního roku. I když první rok nebývá v Anglii tak náročný (převládají hrové činnosti), domníváme se, že jsou žáci brzy vystavováni školnímu shonu (např. pravidelný řád, uniforma, ranní vstávání – i když začínají o hodinu později, mnohdy za „dobrou“ školou dojíždějí daleko). Čeští žáci si mohou déle zvykat na určitý řád v posledním roce předškolního vzdělávání. Délka primárního vzdělávání je u nás 5 let, v Anglii o rok déle (žáci obou zemí ukončují primární vzdělávání ve stejném věku).

Do mezinárodních aktivit zkoumajících žáky 4. tříd (věk 9 – 10) patří výzkumy PIRLS a TIMSS. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS, postihující literární a informační oblast, proběhl zatím dvakrát (2001, 2006). Anglie se zúčastnila obou, ČR pouze v roce 2001. Srovnali jsme tedy výsledky z roku 2001, kdy se ukázalo, že angličtí žáci patří mezi nejlepší z pětatřiceti zemí. Čeští žáci se umístili v pásu nadprůměru. Výsledky TIMSS z roku 2007 již dopadly pro Českou republiku méně příznivě. Tam se čeští žáci 4. tříd dostali v přírodních vědách do pásu průměru a v matematice až hluboko pod průměr. Angličtí žáci dosahovali v obou případech nadprůměrných výsledků. Také při srovnání žáků starších, patnáctiletých, se dostaneme k nepříznivým až alarmujícím výsledkům českých žáků, a to hlavně z posledního šetření PISA z roku 2009. S výsledky přišla vlna bouřlivých diskuzí. Bohužel Česká republika nemá tradici v rozvíjení čtenářské gramotnosti. Stále převládá důraz na gramatiku, a to především na prvním stupni ZŠ. V dalších oblastech není zatím zcela

jisté, proč stále dochází k zhoršování výsledků. Někteří experti tvrdí, že je možná příčina v podfinancování našeho školství. Jiní v nekonceptnosti a nekontinuitě změn (každý ministr přichází s jinými inovacemi a systematicky nenavazuje na předchozího). Možnou pomocí by mohl být pohled na vzdělávací systémy zemí s dobrými výsledky. Když se zastavíme nad vzděláváním v Anglii, vidíme v něm přednosti právě v přístupu a hodnocení učitelů (časté sebehodnocení žáků), následné podrobné zaznamenávání do osobních archů, časté konzultace o pokrocích žáků aj.

Česká republika však nebyla jedinou zemí, která došla ke špatným výsledkům. Studenti, učitelé, rodiče a odborníci z 90 zemí (ČR se nepřipojila) se za podnětu OECD zapojili do akce nazvané Raise Your Hand – a global ideas marketplace a za jeden měsíc (od 15.9. do 15.10.) shromáždili možné nápady a návrhy, které by mohly vést ke zlepšení vzdělávání. Poté proběhlo hlasování (27 000 hlasujících) a na jeho základě bylo stanoveno 5 priorit: 1. Naučit se myslet, ne opakovat, 2. Vzdělání má být veřejné a má zavazovat k zodpovědnosti, 3. Více se zaměřit na utváření pozitivního vztahu k učení a schopnosti kriticky myslet než na standardizované testy, 4. Zajistit, aby všechny děti měly možnost poznat své přirozené schopnosti a rozvíjet je, 5. Ujistit se, aby děti z nezvýhodněného prostředí nebo z migrujících rodin měly stejný přístup ke kvalitě vzdělávání jako ostatní. (<https://community.oecd.org/docs/DOC-16980>) Tyto priority ukazují na obecně známá fakta. Konkrétní změny musí začít v běžných třídách.

Srovnávání trendů v Evropě i ve světě pomáhá jednotlivým zemím ke zjištění stavu o svém vzdělávání a pomáhá k úpravě vzdělávací politiky. Současná politika celostátního testování sleduje dva hlavní cíle: 1. prověřit dosažené výsledky jednotlivých žáků, 2. monitorovat školy nebo celý vzdělávací systém. Třetím cílem, který sledují jen některé země, jsou vzdělávací potřeby žáků.

Anglie se soustředí na dva cíle vzdělávání, a to na identifikaci individuálních vzdělávacích potřeb žáků (1. klíčová etapa) a na monitorování škol a vzdělávacího systému (2. klíčová etapa, viz příloha č. 6).

Celostátní testování žáků na konci 2. klíčové etapy je v Anglii pro všechny povinné, i když jsou v určitých případech povoleny výjimky. Testy na konci 1. klíčové etapy zadávají a hodnotí učitelé, na konci 2. klíčové etapy zadávají ředitelé, hodnotí externisté a výsledky jsou dále publikovány. Testy nemají žádný vliv na postup žáka do dalšího ročníku.

Česká republika je stále ve stádiu příprav na celostátní testování žáků na úrovni ISCED 1 a ISCED 2. Na přelomu roku 2010 a 2011 proběhly veřejné diskuze k návrhům standardů k RVP ZV (např. na stránkách MŠMT nebo při diskuzích SKAV - Stálé konference asociací ve vzdělávání). Evaluační standardy by v ČR pomohly některým učitelům s hodnocením žáků tak, jak tomu je v Anglii. Kritici se obávají, že standardy nebudou dostatečně účinné a efektivní, nebudou umět měřit takové předměty, které dosud nebyly zahrnuty v oblastech testování a že těžce podchytí minimální evaluační cílový standard. Na to, jaké dopady budou mít evaluační standardy na hodnocení žáků, si budeme muset počkat. V roce 2012 probíhá generální zkouška celostátního testování žáků 5. a 9. tříd. Hodnocení žáků na konci ISCED 3 jsme mohli sledovat o rok dříve, kdy se státní testování poprvé zavedlo do středních škol (státní maturitní zkouška). Jako nešťastné spatřujeme nezavedení standardů určujících to, čeho má každý maturant na konci ISCED 3 dosáhnout. Tento prvek by měl být do středních škol zaveden minimálně na začátku celého cyklu, tj. čtyři roky před zavedením státních maturit.

Při srovnávání podmínek přijetí na nižší sekundární školu jsme vycházeli ze členění do čtyř skupin. Do první spadá Česká republika, která má jednotnou strukturu, a žáci tak postupují do dalšího ročníku po splnění určitých podmínek. Anglie spadá do druhé ze čtyř skupin, kdy žáci musí úspěšně dokončit poslední ročník ISCED 1 a dosáhnout daného roku.

Hodnocení žáků u nás a v Anglii má drobné odchylky i pro žáky s učebními potížemi. Tito žáci mohou v ČR opakovat jen jeden ročník za celou dobu primárního vzdělávání, v Anglii postupují automaticky do dalšího ročníku (zajištěno doučováním). Opakování ročníku bývá na 1. stupni základní školy ojedinělé. Naši učitelé a rodiče se často snaží dětem také doučování zajistit.

Celkově bychom mohli říci, že do Evropy vstupuje trend, kdy se upouští od soutěživosti škol (VB) a více se zaměřuje na výsledky znevýhodněných žáků. Myslíme si, že cílem každé školy by měla být snaha o to, aby každé dítě dosáhlo daného standardu vzdělávání.

5. HODNOCENÍ ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE A V ANGLII

Z 2. a 3. kapitoly vyplývá, že podobnosti a rozdíly v hodnocení žáků u nás a v Anglii se odvíjí od historických souvislostí, politického a ekonomického vývoje, struktury školských systémů a dalších přímých i nepřímých faktorů ovlivňujících obě země.

5.1 KOMPARACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole se budeme podrobněji věnovat komparaci výsledků šetření z obou zemí.

5.1.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Žáci v dotazníkovém šetření odpovídali na deset otázek. Pro sumarizaci jsme tabulky z kapitol 2.6.1 a 3.6.1 shrnuli do následujících tabulek:

1) Proč se učíš?

První otázkou jsme se žáků ptali, proč si myslí, že se učí. Z uvedené nabídky mohli nejen vybrat více odpovědí, ale také mohli dopsat svoji odpověď. Žáci z Walton-on-Thames tuto nabídku nevyužili. Naopak děti z Londýna a z České republiky další možnosti dopisovaly.

Tab. č. 64: Souhrn. Proč se učíš?

sum	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
Abych měl/a dobré známky	39	16	40	13
Abych věděl/a víc	47	19	53	17
Aby mě rodiče pochválili	16	6	7	2
Rád/a se dozvídám nové věci	43	17	48	16
Abych byl/a připraven/a na zkoušky	30	12	67	22
Chci být v budoucnosti úspěšný/á	52	21	87	28
Učení je pro mě zajímavé	21	8	7	2

Ukázalo se, že se žáci v obou zemích učí hlavně pro to, aby byli v budoucnosti úspěšní, což se také nejčastěji objevovalo v dalších odpovědích u dívek i chlapců jak v ČR, tak i v Anglii (např.: Chci být dobře placený. Abych mohla dělat více věcí aj.). V Anglii se jako druhá nejčastější odpověď objevila připravenost na zkoušky. Toto rozdílné procento u anglických a českých žáků poukazuje na fakt, že žáci v Anglii se kolem desátého (jedenáctého) roku připravují na státní testy. Čeští žáci tuto odpověď mohli označovat v souvislosti s přípravou na víceletá gymnázia nebo tuto odpověď mohli pochopit jako připravenost na dílčí zkoušky.

Hodnocení učitelem se podle očekávání více objevilo u českých žáků, ale markantní rozdíl se mezi Českou republikou a Anglií neobjevil.

2) Myslíš si, že paní učitelka (pan učitel) hodnotí všechny žáky spravedlivě?

Druhou otázkou jsme se ptali, jestli se žáci ztotožňují s hodnocením svých učitelů. Otázka byla otevřená, žáci měli dopsat, proč si tak myslí.

Tab. č. 65: Souhrn. Myslíš si, že paní učitelka (pan učitel) hodnotí všechny žáky spravedlivě?

sum odpovědi	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
Ano	55	76	87	95
Ne	8	11	4	4
Jak kdy	9	13	1	1

Téměř každý anglický žák si o svém učiteli myslí, že je v hodnocení spravedlivý. Překvapivě tuto možnost uvedlo ¾ českých žáků. V České republice pochybuje o hodnocení učitele 13% žáků, v Anglii téměř nikdo. 11% českých žáků si myslí, že je učitelka hodnotí nespravedlivě. Více si to myslí dívky, což bychom mohli přisuzovat prepubertálnímu období.

3) Na co se ptají rodiče, když přijdeš ze školy domů?

Další otázkou jsme se zaměřili na rodiče, tj. co je nejvíce zajímavá, když děti přijdou domů. Tato otázka byla otevřená.

Tab. č. 66: Souhrn. Na co se ptají rodiče, když přijdeš ze školy domů?

sum odpovědi	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
Jak ses dnes měl/a? Jaký byl tvůj den?	6	5	56	36
Co jste dnes dělali ve škole?	47	36	50	32
Co nového ses dnes naučil/a? Rozumíš všemu?	4	3	30	19
Máš nějaký domácí úkol?	9	7	6	4
Budete psát nějaký test/jak dopadl test?	4	3	5	3
Ptají se na hodnocení (známky).	53	41	6	4
Co jsi měl/a k obědu?	5	4	3	2
Na nic se neptají.	1	1	1	1

Na rozdíl od rodičů v Anglii (pomíjívá 4%) se rodiče českých žáků podle předpokladů nejvíce ptají na jejich známky (41%). V anglických rodinách nejčastěji uslyšíme otázky: „Jak ses dnes měl/a?“ a „Jaký byl tvůj den?“ (36%), což v českých rodinách moc nezaznívá (5%). V tomto směru bychom mohli usoudit, že jsou čeští rodiče: a) silně ovlivněni klasifikací nebo b) se více než angličtí žáci orientují na výkon svých dětí. Tuto skutečnost bychom museli potvrdit/vyvrátit v dalším šetření.

Všichni rodiče se z jedné třetiny ptají, co konkrétně jejich děti ve škole dělaly. V Anglii se navíc jedna pětina rodičů dětí ptá, čemu novému se naučily a jestli všemu rozumí. Na úkoly, testy a na to, co děti měly k obědu, se ptá jen malé procento všech rodičů. Jednoho chlapce z Anglie a jedné dívky z Čech se rodiče neptají na nic.

4) Jak se cítíš, když se ti ve škole něco nepovede?

Touto otázkou jsme se soustředili na pocity, které žáci vnímají při neúspěchu ve škole. Nabídka obsahovala čtyři škály, které pomohly žákům sebehodnotit se z různých pohledů. Opět jsme dali prostor pro uvedení dalších možností - odpovědí.

Tab. č. 67: Souhrn. Jak se cítíš, když se ti ve škole něco nepovede?

sum odpovědi	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
Nemám rád/a tento pocit, doufám, že to příště bude lepší	61	66	74	77
Nijak, je mi to jedno	5	5	11	11
Mám špatný den	23	25	11	11
Nikdy se mi to nestalo	4	4	0	0

Vysoké procento odpovědi „Nemám rád/a tento pocit, doufám, že to příště bude lepší“ se objevilo v obou zemích, což poukazuje na fakt, že jak čeští tak i angličtí žáci jsou schopni zhodnotit svoji práci a že jsou za ni zodpovědní. V obou zemích tyto odpovědi více uváděly dívky než chlapci. 25% českých žáků od své odpovědnosti utíká a vinu přisuzuje nevydařenému dni, o něco méně procent přisuzují tomuto faktu i angličtí žáci. Odpověď „Nikdy se mi to nestalo“ se mohou chlubit pouze čeští žáci (více chlapci), avšak nemůžeme dokázat, zda tento pocit opravdu nikdy nezažili, nebo jestli ho v dané chvíli nepotlačili, tudíž se nikdy neprojevil. Také hranice percepce úspěchů a neúspěchů může být u každého žáka vnímána jinak.

Další možnosti odpovědí připisovaly hlavně dívky.

5) Jak poznáš, když se ti ve škole něco povede?

Žáci se měli nad touto otázkou zamyslet z pohledu pozitivního hodnocení: jakým způsobem vnímají úspěch, jak jim v tom napomáhá učitel a jeho spolužáci.

Tato otázka byla otázkou otevřenou.

Tab. č. 68: Souhrn. Jak poznáš, když se ti ve škole něco povede?

sum odpovědi	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
učitel(ka) mě pochválí (usměje se, povzbudí)	23	25	38	29
dostanu dobré hodnocení	32	35	23	18
rozumím tomu, nemám chyby, mám to správně	3	3	17	13
pokud o to usiluji, povede se to	6	7	10	8
mám dobrý den, mám radost	18	20	3	2
jsem odměněn(a), oceněn(a)	0	0	32	25
mluví se o tom, někdo mi to řekne	3	3	5	4
nevím	6	7	1	1

Učitelé chválí, povzbuzují a kladně hodnotí své žáky jak v Anglii, tak i v České republice. Žáci v Anglii se více dočkají pochvaly a čeští žáci „dobrého“ hodnocení (v obou případech spíše chlapci). Opět se nám zde potvrdil předpoklad, že klasifikace má silný vliv na hodnocení školní práce žáka.

Podle šetření vyplynulo, že se čeští žáci vůbec nedočkají odměny a ocenění, na rozdíl od svých anglických protějšků (až jedna čtvrtina odměňována). Tento rozdíl mohl zapříčinit fakt, že tato otázka byla otevřená, tudíž si čeští žáci na tuto možnost nemuseli vzpomenout. 13 procent anglických žáků se domnívá (oproti třem českým procentům), že úspěch je to, když tomu rozumí, nemají chyby a dělají vše správně. Za zmínku určitě stojí i oblast nazvaná „úsilí“, která se více objevovala u anglických žáků. Dalším příznivým úkazem je i to, že se čeští i angličtí žáci mohou dozvědět pozitivní hodnocení i od svých spolužáků („někdo mi to řekne“, 4%).

6) Co říká paní učitelka (pan učitel), když se ti ve škole něco nepovede?

V šesté otázce jsme se dětí ptali, jaké jsou reakce učitelů na jejich neúspěch a jakým způsobem je učitel hodnotí. Tato otázka měla možnost vyjádřit konkrétní názor žáků, byla otázkou otevřenou.

Tab. č. 69: Souhrn. Co říká paní učitelka (pan učitel), když se ti ve škole něco nepovede?

Sum	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
odpovědi				
At' se více snažím	5	7	50	43
Povzbudí mě, že to bude příště lepší	24	34	17	15
Je překvapená/ý, očekával/a lepší výsledek	6	8	5	4
Je zklamaná/ý, zlobí se	4	6	5	4
Abych se to naučil/a	16	23	2	2
Pomáhá mi, vysvětlí mi to	4	6	14	12
At' to udělám znovu (o přestávkách)	0	0	24	21
Netváří se přívětivě, nic neříká	12	17	0	0

Podle výsledků jsme zjistili, že čeští učitelé nejprve své žáky povzbudí (34%; více dívky), poté je vyzývají, at' se to naučí (více chlapce). Učitelé v Anglii naopak na své žáky apelují, aby se více snažili (43%; více chlapci) a udělali to znovu (21%; více

dívky). Poté je teprve povzbudí, že to příště bude lepší (také hlavně dívky). Žádný český žák neuvedl, že by je učitel vedl k opakování úkonu a tím i dosažení správného cíle. Na druhou stranu podle dotazníků žádný učitel v Anglii nepoužívá nonverbální komunikaci při neúspěchu žáků (s žáky více komunikují formou slovního hodnocení). Velké rozdíly jsme v utvořených oblastech zaznamenali u odpovědí: „Ať se více snažím“ (ČR 7%, Anglie 43%), „Abych se to naučil/a“ (ČR 23%, Anglie 2%), „Ať to udělám znovu“ (ČR 0%, Anglie 21%) a „Netváří se přívětivě, nic neříká“ (ČR 17%, Anglie 0%).

Mezi velmi pozitivní odpovědi v Anglii řadíme důraz na opravu dané práce. Nemyslíme si, že by čeští učitelé nepožadovali po žácích opravu svých prací, ale přesto se domníváme, že jsou žáci v Anglii více vedeni k tomu, aby ke správné odpovědi došli při *každé* své práci (ať už sami nebo s dopomocí). Tím se postupně přibližují ke svým studijním cílům.

7) Jaké jsou reakce rodičů, když se ti ve škole něco nepovede?

V další otázce jsme chtěli znát reakce rodičů na neúspěch ve škole. Tato otázka byla otevřená. Z uvedených odpovědí bylo vytvořeno devět oblastí.

Tab. č. 70: Souhrn. Jaké jsou reakce rodičů, když se ti ve škole něco nepovede?

sum	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
Nic neříkají, přejdou to	7	8	8	7
Jsou zklamáni, rozzlobeni	18	20	32	28
Musím se jít učit	20	22	4	3
Následuje trest, zákaz	8	9	9	8
Utěšují mě, řeknou, ať se učím ze svých chyb	5	6	3	3
Proberou to se mnou nebo jdu za tutorem	10	11	25	22
Mám to příště udělat lépe, více se snažit	19	21	23	20
Jsou šokováni, překvapeni	0	0	8	7
To se nestává	2	2	3	3

Podle předpokladů jsou čeští i angličtí rodiče při neúspěchu svých dětí zklamaní a rozzlobení. Jedna pětina rodičů z obou zemí podpoří děti k další úspěšné práci (více však dívky). Někteří rodiče své děti trestají.

Rodiče českých žáků mají potřebu vkládat do další generace více učiva, proto je z 22% posílají učit se, na rozdíl od anglických rodičů (pouhá 3%, jen dívky), kteří to tímto způsobem nevnímají. Angličtí rodiče často pomáhají dětem sami nebo jim zajišťují tutora (22%). Čeští žáci odpovídali, že jim z 11% pomáhají pouze rodiče (jiného pomocníka/učitele neuvedli). Více je pomáháno dívkám než chlapcům. Rodiče obou zemí více trestají chlapce než dívky, ale také u chlapců neúspěch snadno přejdou. Pouze angličtí rodiče jsou neúspěchem svého dítěte překvapeni (více u chlapců).

8) Myslíš si, že vysvědčení (report) hodnotí tvoji práci ve škole spravedlivě?

Touto otázkou jsme zjišťovali, jestli se žáci ztotožňují se svým vysvědčením (reportem). Tato otázka nabízela tři možnosti, někteří čeští žáci ale k uvedeným možnostem připisovali rozšířené odpovědi, ačkoli k tomu nebyli pobídnuti. Reporty bývají převážně psány formou slovního hodnocení. V některých školách jsou uvedeny stupnicovou škálou (např. A-E aj.).

Tab. č. 71: Souhrn. Myslíš si, že vysvědčení (report) hodnotí tvoji práci ve škole spravedlivě?

sum odpovědi	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
Ano	48	67	63	62
Ne	3	4	4	4
Jak kdy	21	29	34	34

Jak se v obou zemích ukázalo, žáci tohoto věku se ztotožňují se svým učitelem, i když jim již v některých situacích přijde, že učitel/ka nejedná tak, jak by podle jejich představ měl/a. Nejméně si to myslí čeští chlapci (55%), nejvíce české dívky (77%).

Jen malé procento žáků je plně přesvědčeno, že je učitel nespravedlivý. V tomto směru již můžeme spekulovat, zda žáci takto vnímají své učitele neustále nebo je to jen přechodná záležitost. Přesněji bychom tak mohli konstatovat po dlouhodobém pozorování nebo po opakovaném šetření.

9) Myslíš si, že vysvědčení (report) tvých spolužáků jsou podobná tomu tvému?

Devátou otázkou jsme se snažili zjistit, jestli děti mají přehled o tom, jak spolužáci studují a jestli jednotlivce zajímá výstupní hodnocení ostatních. Možnosti odpovědí byly rozděleny do dvou oblastí. Oblasti sledovaly, jestli si žáci porovnávají své výsledky (ano, ne) nebo nikoli (nevím).

Tab. č. 72: Souhrn. Myslíš si, že vysvědčení (report) tvých spolužáků jsou podobná tomu tvému?

sum odpovědi	ČR		Anglie	
	počet	%	počet	%
Ano	36	50	26	27
Ne	25	35	9	9
Nevím	11	15	62	64

V České republice si oproti Anglii více než dvojnásobné množství žáků porovnává výstupní hodnocení s ostatními (nejvíce dívky). V obou zemích méně žáků uvádělo, že toto hodnocení není podobné hodnocením ostatních spolužákům (více zapsali chlapci).

Téměř dvě třetiny anglických žáků neprojevují zájem o výstupní hodnocení spolužáků, což bychom mohli přisoudit většímu důrazu sledování vlastních studijních cílů. V České republice jsou žáci právě kvůli klasifikaci často srovnáváni mezi sebou. Proto jejich zájem o finální hodnocení je v porovnání s Anglií tak markantní.

10) Hodnotící testy SAT's (Anglie) / čtvrtletní testy a písemné práce (ČR)

Vzhledem k tomu, že v České republice nebyly v době našeho šetření zavedeny externí zkoušky nebo testy organizované státem (jako tomu je v Anglii), volili jsme dvě varianty formulací desáté otázky. Otázky v Anglii byly směřované na hodnotící testy SAT's, v ČR jsme se žáků ptali na důležité písemné práce nebo čtvrtletní testy, které hodnotí nějaký delší úsek jejich vzdělávání (dále jen testy). Z výše uvedených důvodů nemohla být tato otázka komparována.

V souvislosti se zavedením testování v ČR bychom v budoucnu mohli provést důkladnější komparaci obou zemí, která by se týkala nejen zkoušení a testování učitelů, ale i státního testování a následného srovnání všech výsledků.

5.1.2 ANALÝZA A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníkové šetření, kterým jsme zjišťovali zkušenosti, názory a pocity žáků při hodnocení ve škole, proběhlo v Anglii o jeden rok dříve než v České republice. Tato skutečnost by neměla mít statistický význam pro srovnání výsledků.

Žáci v obou zemích dostali shodný dotazník, lišil se pouze v drobných překladových nuancích. Prvních devět otázek mělo podobnou strukturu, poslední otázka se odlišovala předmětem dotazování. Výsledky desáté otázky tudíž nebyly vkládány do souhrnné tabulky.

V dotazníku jsme použili více otázek otevřených než uzavřených, z důvodu širšího prostoru pro odpověď. V otevřených otázkách bývají odpovědi žáků více spontánní a bezprostřední. Nevýhodou pak ale může být neuvedení všech možností, které k dotazované otázce patří (v té chvíli si na všechny skutečnosti dotazování nemusí vzpomenout). Nevýhodou uzavřených otázek může být označování i méně významných nabízejících možností. Domníváme se, že výsledky u některých dotazovaných položek tím mohly být do značné míry ovlivněny.

Konkrétní výsledky této průřezové metody nám přinesly několik zajímavých skutečností, ale také nám potvrdily předem známá fakta.

Smysl učení spatřují všichni žáci ve vlastních kvalitách, učí se sami pro sebe, vědí, že jsou veškeré poznatky důležité pro jejich budoucnost. Ve výsledcích se také objevilo učení se pro známky, což jsme očekávali ve větší míře u českých žáků (uvedlo pouhých 16% českých respondentů oproti 13% anglickým). V tomto případě si myslíme, že tato otázka byla ovlivněna nabízejícími možnostmi odpovědí. Žáci ve většině případů zaškrtovali téměř všechny možnosti odpovědí, proto se ve výsledcích neobjevila žádná statistická odchylka. Předpokládáme, že kdyby tato otázka měla za úkol označit odpovědi od nejdůležitějších po méně důležité, anebo by byla otázkou otevřenou, mohlo by mnohem více českých žáků uvést, jak je pro ně známka důležitá. Při variantě otevřené otázky by si děti nemusely vzpomenout na méně časté možnosti odpovědí. Tento vliv školní známky na české děti jsme však ověřili v otázkách 3, 4, 5 a 7.

Na spravedlivost hodnocení jsme se v dotazníku ptali ve dvou otázkách. V prvním případě jsme se dotazovali na průběžné hodnocení, v druhém na závěrečné. Záměrně jsme tyto otázky nezařadili za sebou. Žáci spatřují učitelovo hodnocení v průběhu vyučování jako spravedlivé, ačkoli se v některých případech objevily pochybnosti o jejím (jeho) jednání. Uvedeny byly i negativní ohlasy. Velkou roli hraje klima třídy, obliba a sympatie učitele k dítěti. Závěrečné hodnocení (vysvědčení, reports) má výpovědní hodnotu podobnou či shodnou se sebehodnocením žáků (u obou zemí 64%). Nejméně spokojeni jsou čeští chlapci (55%). Všichni žáci také ve dvou třetinách uvedli, že záleží na ročníku, ve kterém je závěrečné hodnocení provedeno.

Zájem rodičů o práci a hodnocení jejich dětí ve škole je v českých domácnostech ovlivněn již několikrát zmíněnou klasifikací. Až posléze se rodiče ptají na konkrétní činnosti. V Anglii se rodiče zajímají o celkový dojem z celého dne a odvedenou práci. Výsledky této otázky nebyly nijak překvapivé, hodnotící stupně jsou stále jedním z nejdůležitějších momentů v práci českých žáků.

Pocity žáků při úspěchu a neúspěchu jsme zjišťovali v dalších dvou bodech dotazníku. Všichni žáci se cítí za svoji práci zodpovědní a necítí se dobře, když se jim něco nepovede. Čeští žáci své úspěchy a neúspěchy více přisuzují náhodě než angličtí žáci (špatný x dobrý den). V Anglii vedou učitelé své žáky k dosažení úspěchu (standardu) při všech možných činnostech. I když někteří žáci tuto skutečnost hodnotili s nelibostí, učí se tak na rozdíl od českých dětí více pracovat s chybou. Úspěch žáci poznají snadno, hojně jim v tom napomáhá pochvala od učitelky, dobré hodnocení (uvedlo více žáků z ČR a více chlapců obou zemí, v Anglii převládá slovní hodnocení) nebo jsou za práci odměněni (uvedli pouze angličtí žáci). Tuto skutečnost (že čeští žáci nejsou za práci odměňováni) můžeme považovat za další odchylku ve výsledcích, protože tentokrát byla tato otázka otázkou otevřenou. Další výzkum na téma odměn ve školách by tento fakt potvrdil či vyvrátil.

Reakce učitelů a rodičů na neúspěch bývá přiměřená k věku zkoumaných respondentů. Neúspěchy žáků lépe přijímají učitelé než rodiče. Učitelé žáky většinou povzbudí k další práci (více dívky), v Anglii spíše trvají na opakování dané činnosti, přičemž apelují na jejich snahu. V České republice jsou žáci odkázáni na samostudium doma (nebo na pomoc rodičů). Všichni rodiče jsou při neúspěchu svých dětí rozzlobení, ale také jim doporučují, ať se více snaží. Žákům buď sami pomohou, nebo jim zařídí

učitele na doučování (pouze v Anglii), anebo je pošlou studovat samostatně (převážně dívky).

Větší zájem o výsledky vzdělávání svých spolužáků v sumativním hodnocení mají čeští žáci, a to převážně dívky, které mají potřebu sdělovat si své úspěchy či neúspěchy s ostatními (92%). Angličtí žáci se hlavně soustředí na vlastní cíle vzdělávání. Tyto cíle si mohou kontrolovat sami pomocí kritérií hodnocení (po splnění daného kritéria si stanovují nová za pomoci učitele). Při porovnávání výsledků shledávají angličtí i čeští žáci určitou podobnost s výsledky spolužáků.

V poslední otázce jsme se ptali na hodnotící testy SAT's/písemné práce: na jejich motivaci, náročnost a obtížnost podle vyučovacích předmětů. Angličtí žáci mají o výsledky státních testů velký zájem, třetina žáků se obává jejich náročnosti (více chlapci), třetina obtížnosti u některých předmětů (především matematiky, což je ovlivněno vyšším procentem odpovědí u dívek). Čeští žáci v době provedení šetření nebyli podrobeni povinným státním testům, proto byli dotázáni na čtvrtletní písemné práce nebo na jiné důležité závěrečné opakování. O výsledky mají zájem téměř všichni dotazovaní žáci. Náročnost testů spatřují zejména v cizím jazyce. Dívky (na rozdíl od chlapců) shledávají obtížnost v matematických testech.

Je zřejmé, že jsou české děti ve všech otázkách alespoň částečně ovlivněny přetrvávajícím trendem klasifikace. Zdá se, že angličtí žáci více sledují svoje cíle vzdělávání a že se více snaží (spolu s učiteli a rodiči) dosáhnout svého maxima.

5.1.3 ROZHOVORY

Pro výzkum učitelů byl zvolen strukturovaný rozhovor, který nám pomohl nahlédnout do podobností a rozdílů v práci učitelů obou zemí. Žákům byly položeny dvě otázky – v Anglii jsme se ptali na státní testování, v ČR na testování učitelem.

5.1.3.1 ROZHOVORY S ŽÁKY

Rozhovory s žáky byly provedeny především pro hlubší pochopení postojů a pocitů anglických žáků ke státním testům (dotazníkové šetření nám nemuselo odpovědi na tyto otázky tolik objasnit). Českých žáků jsme se proto ptali na postoje a pocity z testování a zkoušení od učitelů. Jsme si vědomi toho, že tyto údaje nemůžeme

komparovat. Jak již bylo uvedeno výše, podrobněji bychom se touto otázkou mohli zabývat v souvislosti s připravovanými testy ke zjišťování výsledků žáků.

Přesto zde shrneme nejdůležitější postřehy z obou šetření. Rozhovorů se zúčastnilo 41% anglických a 97% českých žáků.

Více jak polovina českých žáků uvedla, že jim testování a zkoušení umožňuje ověřit své znalosti, dovednosti a schopnosti. Méněkrát žáci uvedli (pouze 30%), že se testuje kvůli klasifikačním stupňům. U žáků převažují více negativní pocity. Žáci více hodnotí výsledek testu než samotný proces či dobu před testy (příprava). Více hledají viníka u jiných než u sebe.

Ačkoli státní testování vyvolává u anglických žáků více negativní pocity, nahlíží na ně veskrze pozitivně. Negativní pocity (především nervozita, stres) přicházejí především během přípravy. Po zjištění výsledků testů žáci oceňují, že získají informace o svých znalostech, schopnostech a dovednostech. Výsledky jim ukáží, jak vysokého stupně obtížnosti dosáhli a naznačí jim, jakým směrem se mají posunout/zlepšit.

Celkově můžeme konstatovat, že i když testování vyvolává u českých i anglických žáků negativní pocity, jsou rádi, že jeho prostřednictvím mohou nabýt určitých dovedností, znalostí a schopností .

5.1.3.2 ROZHOVORY S UČITELI

Podle českých učitelů patří mezi nejčastější formy hodnocení klasifikace, slovní hodnocení, testování a hodnocení práce spolužákem. Zahraniční učitelé hodnotí žáky pomocí klasifikace, testování, portfolia, ale především slovně, a to jak formou psaného textu, tak přímou zpětnou vazbou. Vedou s žáky diskuze týkající se literatury, zadaných textů a témat. Práce žáků porovnávají s jejich individuálními cíli (targets). Žáci jsou tak postupně vedeni k vyšším stupňům studia (viz tab. č. 6).

Podle uvedených výpovědí se angličtí učitelé, na rozdíl od jejich českých kolegů, více zabývají hodnocením svých žáků i po vyučování. Žákovské práce, kromě „běžného“ opravování a známkování (marking), porovnávají s očekávanými výstupy (key objectives), které jsou obsaženy ve stupních studia (level description). Kontrolují individuální studijní cíle (target checking) tak, aby každého žáka dovedli k jeho nejvyšším studijním možnostem.

Na konci školního roku, či v jeho částech (pololetí, term), probíhá v Anglii podobné závěrečné hodnocení jako je tomu i v ČR. Avšak v některých ročnících se k závěrečnému hodnocení (reportu) připojují hodnotící testy SAT's, které doplňují a upřesňují informace poskytnuté učitelem. Angličtí učitelé se shodují v tom, že jejich reporty jsou podobné výsledkům hodnotících testů SAT's. Zahraniční učitelé zahrnují do závěrečného hodnocení i konzultace s rodiči, kdy se společně zabývají individuálními cíli, které vedou k vyšším stupňům studia jednotlivého žáka.

Otázkou, zda učitelé mají žákovské portfolio a jak s ním pracují, jsme téměř všechny české učitele zaskočili. Většina odpovědí byla spíše vyhybavá. Někteří učitelé sice mají složky, kam zakládají některé práce dětí, ale nemají v nich ustálený „systém“. Podle výpovědí anglických učitelů jsou žákovské práce hodnoceny každých čtrnáct dní a porovnávány s danými kritérii. Záznamy hodnocení se zakládají do složek - portfolio. V jednotlivých šanonech se také zakládá psaná práce každého dítěte – odlišné typy textů, které jsou hodnoceny na konci každého termu.

Žáci v Anglii mají během výuky dostatečný prostor pro sebehodnocení. Nejvíce v matematice a v jazyce. V londýnské škole vyzvou učitelé své žáky k sebehodnocení jednou až dvakrát týdně ve vyhrazených literárních hodinách. Ve škole Walton-on-Thames žáci provádí sebehodnocení pokaždé, když něco napíše (a to pod každý písemný text). Žáci jsou vedeni k tomu, aby sami procházeli stanovená kritéria a aby se zamýšleli nad tím, jakým způsobem by se jejich práce mohla vylepšit (a tím dosahovat co nejblíže ke svému individuálnímu cíli). Při výuce matematiky je sebehodnocení nejrozšířenější formou hodnocení. Hojně se využívá při kontrolování domácích úkolů. Naši učitelé podle výpovědí k sebehodnocení přistupují příležitostně, někteří průběžně při práci ve skupinách. Sebehodnocení se objevuje především v matematice a mateřském jazyce.

Žáci se hodnotí i mezi sebou. V tomto případě se učitelé v obou zemích shodují. V Čechách je toto hodnocení rozšířenější než sebehodnocení, protože učitelům urychluje práci v hodině a šetří čas. Nejčastěji se žáci vzájemně hodnotí, když si písemné práce kontrolují ve dvojici. Žáci pomáhají učitelům při hodnocení v samostatných výstupech (referáty), přednesu básní, četbě textu, slohových pracích a při opakování probrané látky. Mezi další hodnocení druhých patří i práce ve skupinách, hry a soutěže. Děti se velmi rády zapojují do řešení kázeňských přestupků.

Peer assessment (hodnocení žáků mezi sebou) se v Anglii vyskytuje hlavně v anglickém jazyce a literatuře.

Další okruhy otázek se v České republice lišily od těch, na které jsme se ptali v Anglii. Od českých učitelů jsme chtěli vědět, jak žáci reagují na opakování (testy, písemné práce aj.). Žáci se nejvíce obávají obtížnosti a nepochopení textu, neúspěchu a reakce rodičů za obdržení stupeň známky. Výsledky chtějí žáci vědět velmi rychle, nejlépe ihned po dopsání testů a jiných prací. O výsledky se především zajímají úspěšní žáci, prospěchově slabší žáci jsou k výsledkům lhostejnější. Při kontrole opravených prací žáky nejvíce zajímá stupeň známky, spravedlivost hodnocení (zejména u dívek) a proč někteří dostali navíc slovní hodnocení. Jedna učitelka vypověděla, že si žáci ve svých pracích vyhledávají chyby, které se snaží sami napravit.

V Anglii jsme se ptali, jaké jsou reakce žáků přímo na hodnotící testy SAT's. Z odpovědí jsme zjistili, že se žáci chtějí dozvědět, zda testy nebudou příliš těžké, jak dlouho budou trvat, a jestli budou mít možnost pauzy. Žáci se často obávají, že nesplní všechny úkoly v požadovaném čase nebo že nebudou rozumět otázce. Po testech se zajímají o to, jak je zvládli, nebo spíše zda dosáhli dobrých výsledků v požadovaném stupni. Poté se zajímají o úspěchy jejich spolužáků. Dobrým výsledkem se na konci úrovně ISCED 2 rozumí dosažení alespoň 4. stupně studia (viz tab. č. 6).

5.1.4 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ

Rozhovory byly další metodou použitou k danému výzkumu. Rozhovory s žáky sloužily k hlubšímu pochopení postojů a pocitů před testováním, během testování a po něm. S učiteli se provedl strukturovaný rozhovor.

Rozhovory s žáky probíhaly během odevzdávání dotazníků. V Anglii byly dotazníky a rozhovory zadávány v době volného času po obědě, a tak se rozhovorů, na rozdíl od vyplňování dotazníků, neúčastnili všichni žáci (41%) - někteří z důvodů únavy a touhy po volných aktivitách, jiní z nedůvěry a ostychu před cizinkou. Naopak ti žáci, kteří se rozhovoru účastnili, se často zajímali o děti v českých školách. Jejich výpovědi však nebyly tak rozsáhlé jako v ČR (97%).

V České republice byly podmínky pro náš výzkum příznivější, protože pro dotazníky byla vymezena jedna vyučovací hodina, což značně přesahovalo délku stanovenou pro jejich vyplňování. Proto se téměř všichni žáci rozhovorů účastnili.

Přestože v Anglii vypovídala méně než polovina dotázaných respondentů, můžeme učinit závěry k rozšiřující desáté otázce (položené otázky byly s těmi pro české žáky pouze podobné).

Státní testy vyvolávají v žácích různé pocity, převládají však ty negativní, což přikládáme strachu z neznáma (přeci jen na děti čekala jejich první velká zkouška). Celkově ale testování vnímají pozitivně. Cvičné testy, které žákům mají napomáhat zvládnout testy SAT's, žáci hodnotili především jako pomocníky ke zlepšení svých výkonů. Významně žákům pomáhala podpora učitelů a rodičů.

Zkoušení, testy a písemné práce hodnotí čeští žáci vcelku pozitivně. V páté třídě jsou na tento styl ověřování vědomostí zvyklí, tudíž před nimi nemají takové obavy jako angličtí žáci před státními testy. Nejvíce se jim líbilo, že se z nich dozví něco nového a mají dobrý pocit z nabytí dalších vědomostí (když se danou látku naučí). Nemají rádi, když se nepřipraví. Negativní pocity u žáků převládaly – při neúspěchu hledají vinu více u ostatních než u sebe. Výraznou roli v testování opět hraje klasifikace (pozitivní i negativní ohlasy).

Při strukturovaném rozhovoru s učiteli jsme mohli být stranou od dětí (jen v jednom případě jsme rozhovor provedli při dozoru). Překvapil nás pozitivní přístup učitelů, ale hlavně ochota spolupracovat.

Mezi způsoby hodnocení řadí všichni učitelé písemné i ústní slovní hodnocení, klasifikaci, testování, sebehodnocení a hodnocení žáků spolužáky. V Anglii je písemné slovní hodnocení chápáno jako zpětná vazba – učitelé končí své hodnocení otázkou, na kterou žák odpovídá (jedná se o psanou formu diskuze). V Anglii se také mnohem více využívá portfolio pro ucelenější přehled o žákovi a jeho dosaženém stupni studia. K tomu jim pomáhají předem stanovená kritéria.

Podle výpovědí jsme zjistili, že angličtí učitelé využívají sebehodnocení žáků častěji než čeští. Hodnocení školní práce žáka spolužáky je využíváno v obou zemích, v České republice převládá hodnocení ve dvojicích (oprava testů).

Všichni učitelé uvedli, že se žáci u jakéhokoli testu obávají jeho obtížnosti a neporozumění zadání. Státní testy SAT's budí respekt a děti se obávají krátkého časového limitu (nesplnění všech úkolů). Čeští žáci se obávají známek a reakcí rodičů na ně.

Rozhovory nám pomohly zajistit si ucelenější představu o hodnocení žáků u nás a v Anglii. Ve všech třídách se používají stejné formy hodnocení (i když ne vždy ve stejné míře), žáci se obávají testů, ale když jsou výsledky pozitivní, tak jsou rádi, že si tak ověřili své dovednosti, vědomosti a znalosti, které jim pomohou posunout se dále ve svém vzdělávání.

5.1.5 ANALÝZA A INTERPRETACE POZOROVÁNÍ

Hodnocení žáků ve vyučování má podle výsledků výzkumu provedeném na našem vzorku respondentů v obou zemích podobný charakter.

Jsme si vědomi toho, že pozorování mohlo ovlivnit několik faktorů: roční období, den pozorování (pondělí má jiný charakter než pátek), náročnost učebních předmětů v daném dni, téma učebních látek, přestávky mezi předměty, vnitřní rozpoložení učitelů a žáků, počasí a mnohé další, které bychom mohli jmenovat (například žáci v Anglii mají denně odpolední vyučování x čeští žáci maximálně dvakrát v týdnu).

Ve všech třídách jsme měli možnost pozorovat dva z hlavních vyučovacích předmětů (mateřský jazyk a matematiku), v sedmi třídách přírodní vědy (u nás buď vlastivědu nebo přírodovědu), v jedné třídě cizí jazyk a ve třech českých třídách jednu z výchov (v Anglii se výchovy převážně vyučují v odpoledních hodinách).

V některých anglických třídách byla přítomna asistentka nebo do třídy alespoň během hodiny vstupovala.

Slovní hodnocení bylo využíváno ve všech pozorovaných hodinách, jen v Anglii mělo kromě ústní formy i písemnou. Žáci byli slovně hodnoceni nejen učitelkou (učitelem), ale i svými spolužáky nebo skupinově (více se objevovalo v anglických školách).

Klasifikace měla své místo v obou pozorovaných zemích, ale v anglických školách neměla na vyučovací hodinu takový dopad, jako v českých. Je zřejmé, že

klasifikace měla vliv na průběh dne i pocíťovanou atmosféru ve třídě. Čeští žáci více diskutují o výsledcích (známkách) než o daném problému.

Sebehodnocení byl další způsob, který byl využíván v pozorovaných hodinách. V Anglii jsme během hodin zaznamenali více sebehodnocení (i psaného). To bylo většinou podloženo danými kritérii, která žákům pomáhala rozhodnout se pro další způsob práce (možnost výběru). Kromě sebehodnocení učitelé využívali i hodnocení žáků mezi sebou. V některých třídách to mělo pouze formální charakter (oprava pětiminutovek), v jiných se žáci snažili používat i kritické hodnocení nebo se hodnotili na základě předem domluvených kritérií (a to jak v Anglii, tak i v ČR).

Práce s portfoliem jsme v daných hodinách viděli minimálně - v jedné české hodině a v jedné anglické. Podle vybavení tříd bychom však mohli usoudit, že v Anglii jsou žákovské složky více propracované - byly plné a každá měla svoji přihrádku (oproti českým, kde byla všechna portfolia uložena v jednom šanonu).

V obou zemích se ve velké míře používala pochvala a pozitivní projevy nonverbální komunikace, což žáky motivovalo k další činnosti. Také se objevily nějaké formy odměn i trestů a negativní projevy nonverbální komunikace.

Učitelé se vždy snažili navodit příjemnou atmosféru, aby žákům přichystali vhodné prostředí k jejich výchově a vzdělávání.

5.2 ANALÝZA A SHRNUÍ

V závěru této kapitoly provedeme na základě teoretických východisek a výsledků šetření komparaci hodnocení žáků v České republice a Anglii v ISCED 1 a ISCED 2.

V kapitolách 2.3 a 3.3 jsme zaznamenali shodné a rozdílné znaky ve formách hodnocení. Ačkoli bylo v České republice slovní hodnocení uznáno za rovnocennou formu hodnocení s klasifikací, stále je více chápáno jako její doplňující forma. Ústní i psané slovní hodnocení u nás učitelé začínají používat postupně - a to nejen v průběžném hodnocení, ale také v závěrečném. Klasifikace je u nás silně zakořeněna v podvědomí rodičů, žáků, učitelů i široké veřejnosti, tudíž je stále vyžadována a každý si myslí, že ví, co každý stupeň „znamená“. Naopak je tomu v Anglii, kde slovní hodnocení patří k nejběžnější komunikaci mezi učitelem a žákem, a to jak v ústní, tak

i v psané podobě (vpisky v sešitech od učitelů i žáků). V Anglii je při použití klasifikace vždy uváděn význam klasifikačních stupňů.

Rozdíly jsou patrné v testování žáků. V Anglii je od státních testů postupně upouštěno, kdežto v České republice je standardizované testování ve stádiu příprav (v roce 2011 proběhla pilotáž, v roce 2012 generální testování). V souvislosti s tím se v České republice mluví o evaluačních standardech, které by po detailním zpracování měly v budoucnu pomoci učitelům s hodnocením žáků na konci primárního vzdělávání a nižšího sekundárního vzdělávání. Domníváme se, že standardizované testování mělo být zavedeno až po důkladném rozpracování standardů.

V Anglii je kromě povinného státního testování na konci 2. klíčové etapy stále možnost testovat žáky na konci 1. a 3. klíčové etapy, což mělo do současnosti v podstatě podobný charakter i u nás. Naše školy mají možnost objednat si srovnávací testy pro žáky 3., 5. – 9. tříd (SCIO, KALIBRO). Nevýhodou celostátního testování žáků bývá, že se často orientuje pouze na ty předměty, které jsou centrem testování, má tendenci chránit si dobré jméno školy (dril žáků) a často souvisí s nervozitou, stresem a demotivovaností žáků. Výhodou testování je, že pomáhá odhalovat žáky nadané, mělo by podporovat žáky slabší a pomáhat jim.

Testy, které si učitelé tvoří pro své žáky, mají u nás i v Anglii podobný profil, i když angličtí učitelé mnohdy své testy přizpůsobují národním testům, aby si žáci zvykli na formu testování. Obáváme se proto, aby se čeští učitelé po zavedení standardizovaného testování do škol nezačali orientovat na výsledky vzdělávání žáků (výkon žáků by tak převažoval nad jejich postoji).

Další formy hodnocení jsou v obou zemích téměř stejné. Jak čeští, tak i angličtí učitelé mají zájem na tom, aby se žáci ve třídě cítili dobře, proto používají mnoho podob odměn a nonverbálních projevů hodnocení, ale také ve vhodné formě různé obdoby trestů. Žáci potřebují odlišné formy motivace k další práci.

Žáci v Anglii jsou více začleňováni do sebehodnocení a hodnocení školní práce spolužáky, ale také skupinového hodnocení. S tím úzce souvisí i čas věnovaný hodnocení přímo ve výuce. Anglický učitel (nebo jeho asistent) většinou zakončuje hodinu tím, že si poslechne hodnocení žáků. Je to dáno i časovou jednotkou daného předmětu (v Anglii není jednotná jako je tomu u nás) a větším důrazem na individuální a skupinovou práci, při které má učitel (asistent) čas věnovat se každému žákovi

individuálně (s každým hovoří podle potřeb - zjišťují pokroky a stanovují cíle). Angličtí žáci chodívají na konzultace, což v našem základním vzdělávání není obvyklé. Čeští učitelé si délku časové jednotky a délku vyučovacího dne mohou na 1. stupni flexibilně měnit podle potřeby (a připravovat různé projektové hodiny), avšak délka vyučovacího dne se odvíjí od obsahu výuky a počtu vyučovacích hodin na předmět za rok. Pozice asistenta pedagoga není v ČR běžná, nicméně je možné ji zřídit např. v souvislosti s konkrétním dítětem, které vyžaduje speciální vzdělávací potřeby (na základě zprávy z pedagogického centra k tomu určeného). Ne vždy je ale školám vyhověno v plné výši (např. snížení hodinové dotace, úvazku).

Po skončení vyučování čeští i angličtí učitelé pokračují v hodnocení žáků. Čeští učitelé většinou tráví svůj čas opravováním písemných prací i sešitů formou klasifikace, i když se v některých sešitech objevují komentáře, které jsou podobné anglickým. Hodnocení v Anglii je dané NC, programem studia a cíli, kde je kladen větší důraz na individuální hodnocení žáků (viz kapitola 3.2.1). Výhodou jsou pak podklady pro sumativní hodnocení, které českým učitelům často chybí (pokud si také nevedou podrobné záznamy).

Pro sumativní hodnocení má Česká republika dané formuláře (vysvědčení), v Anglii si školy volí své nebo využívají tzv. bookletů, ve kterých si každý učitel může hodnocení vyplňovat dle vlastního uvážení (po dohodě s ředitelem školy). Hodnocení obsahuje nejen výkon žáků, ale i další aspekty uváděné v kapitole 3.2.2. Při ukončení primárního vzdělávání se v Anglii i v České republice nevydává žádné osvědčení o jeho ukončení.

Čtvrtá kapitola uvádí rozdílnost ve věku anglického a českého dítěte při vstupu do základního vzdělávání (Anglie – 5 let, ČR – 6 let), rozdílnost v délce primárního vzdělávání (Anglie – 6 let, ČR – 5 let) nebo s vyrovnáváním učebních potíží (u nás může žák v rámci primárního vzdělávání jednou opakovat). Čeští žáci hůře dopadají ve srovnávacích testech PIRLS (z r. 2001), TIMSS (z let 1995 a 2007) a PISA.

Na základě provedeného šetření jsme pro srovnání použitých metod provedli metodologickou triangulaci. Pro přehlednost jsme tabulky č. 30 a č. 63 shrnuli do tabulky č. 73. Vysvětlivky jsou uvedeny v kap. 2.7.

Tab. č. 73: Souhrn. Formy a způsoby hodnocení.

Formy a způsoby hodnocení	Žáci		Učitelé		Pozorování	
	ČR	Anglie	ČR	Anglie	ČR	Anglie
Klasifikace	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Slovní hodnocení - ústní	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Slovní hodnocení - písemné	✓	✓	✓	✓		✓
Testování	✓	✓	✓	✓	✓	
Portfolio			✓	✓	✓	✓
Jiná podoba odměn (pochvala, povzbuzení)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Jiná podoba trestů		✓	✓		✓	✓
Nonverbální hodnocení	✓	✓			✓	✓
Sebehodnocení	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Hodnocení spolužákem/spolužáky	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Šetření silně prokázalo vliv klasifikace na hodnocení žáků v ČR. Z dotazníků, rozhovorů a pozorování je patrné, jakým způsobem může klasifikace ovlivnit dění v českých školních třídách, ale také jak jinak je možné klasifikaci použít (Anglie), aniž by její vliv byl tak silný. Domníváme se, že angličtí učitelé mají ke klasifikaci v porovnání s ČR „zdravý přístup“, dalo by se říci, že rovnoměrně využívají různých forem a způsobů hodnocení. Výhodu spatřujeme v propracovanosti standardů - hodnotících kritérií, stupních studia, očekávaných výstupech, připravovaném strukturovaném hodnocení (APP – které má především pomoci učitelům) a v plánování studijních cílů tak, aby každé dítě došlo ke vzdělávacímu cíli. Velký důraz bychom proto kladli na důkladné propracování našich standardů vzdělávání.

Žáci podle šetření věří ve spravedlivé rozhodování jejich učitele při formativním i sumativním hodnocení. Na konci ISCED 1 se ztotožňují s hodnocením učitelů, i když se u některých žáků začíná probouzet jistá nedůvěra. V ČR je spravedlnost často skloňována v souvislosti s již několikrát zmíněným klasifikováním.

Ústní slovní hodnocení patří v obou zemích k běžným a přirozeným způsobům hodnocení. Psaného slovního hodnocení však plně využívají učitelé v Anglii (propracovanost standardů), kde se snaží u svých žáků formou vhodně formulovaných otázek dosáhnout jejich maxima. Psané slovní hodnocení je u nás většinou omezeno na krátké vpisky nebo komentáře.

Testování žáků je v obou zemích dostatečně zakořeněno. V Anglii má dlouholetou tradici státní testování, které prochází v posledních letech značnými změnami (redukci). V šetření jsme se v ČR zabývali pouze testováním žáků učiteli a v Anglii státním testováním. Obecně bychom však mohli říci, že i když mají žáci z testování různé obavy, přistupují k němu pozitivně (možnost ověření svých znalostí a dovedností). Všichni žáci uvedli, že také záleží na předmětu testování. Výsledky písemných prací i státních testů jsou hodnoceny klasifikačním stupněm. Z rozhovorů s anglickými učiteli jsme překvapivě zjistili, že vláda, LEA, veřejnost, školy, rodiče a učitelé mají větší zájem o výsledky testování než samotní žáci. Přesto žáci uváděli, že výsledky testů jsou pro ně důležitým sdělením – přináší jim další možnost, jak zjistit v jakém stupni studia se nachází. Vzhledem k tomu, že se žáci teprve na dané testy připravovali, nemohli někteří z nich přesně uvést, jaké u nich vyvolávají pocity. Nejvíce se obávají obtížnosti, nepochopení zadání úkolů nebo krátkého časového úseku na vyplnění. Výsledky státních testů mívají podobnou výpovědní hodnotu jako testy zadávané učitelem.

V anglických třídách je zcela běžné pracovat s portfoliem, což jsme mohli zaznamenat během pozorování i během rozhovorů s učiteli. V dotaznících nebyla tato otázka zahrnuta. Angličtí žáci si (za určité časové období) sami nebo s dopomocí učitele vybírají ty práce, které vypovídají o dosažení jejich studijních cílů. Během rozhovorů s učiteli a pozorování v ČR jsme také měli v jednom případě možnost práci s portfoliem zaznamenat. Tato práce vede žáky uvědomovat si své pokroky ve vzdělávání. Zásadním požadavkem pro portfolio je prostor pro jeho ukládání. Ve vybraném vzorku našeho šetření jsme měli možnost vidět řešení prostoru následovně: buď byl ve třídě dostatečný prostor pro portfolio, ale málo dalšího prostoru (Anglie), a nebo dostatečný prostor pro pohyb žáků ve třídě (volný prostor mimo lavice, kde byl většinou koberec), ale žádné úložné prostory pro portfolio (ČR). Nejideálnější by bylo získat takové místnosti, kde by bylo možné mít oboje.

Podle očekávání jsme shledali, že učitelé v obou dvou zemích více žáky verbálně i nonverbálně hodnotí a chválí než trestají (trestají jen rodiče). Děti ve škole zažívají příjemné i nepříjemné situace, což jsme mohli kromě dotazníku zjistit z rozhovorů s žáky i z pozorování. Na neúspěch se všichni snaží co nejrychleji reagovat, ať už bližším zájmem o danou problematiku nebo jen zapomenutím na nepříjemnou

situaci. Úspěch je většinou podpořen pozitivní reakcí rodičů i učitelů, a to nejen nonverbálními projevy, ale i třeba nějakou odměnou (čímž je v ČR pravděpodobně chápán i klasifikační stupeň). Čeští žáci oceňují, když je učitelé povzbuzují - nejen když se jim něco povede, ale i když se jim něco nepovede. Postoje rodičů i učitelů mají vliv na další chování žáků a jejich sebehodnocení. O nonverbálním hodnocení učitelé nehovořili, protože strukturovaný rozhovor tuto otázku neobsahoval.

Předpokládali jsme, že sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem bude rozšířené v Anglii, a náš předpoklad byl potvrzen. Opačné stanovisko jsme zastávali u ČR, to jsem však šetřením nepotvrdili. Přesto ale můžeme říci, že v Anglii je toto hodnocení důkladněji propracováno právě na základě přesně stanovených standardů – žáci i učitelé mají k dispozici kritéria, podle kterých jsou žáci hodnoceni. Velmi častá je diskuze nad prací žáka, ať už verbální či písemná. Učitel volí vhodné otázky tak, aby žáka navedl správným směrem. V České republice zatím nejsou plně používané standardy, proto si učitelé často volí svá vlastní kritéria. Učitelé však ve svých hodinách více využívají hodnocení žáků mezi sebou než sebehodnocení. Přesto je velmi pozitivním jevem, že jsou v ČR tyto způsoby hodnocení v hodinách využívány.

Větší zájem o výsledky vzdělávání svých spolužáků v sumativním hodnocení mají čeští žáci, a to převážně dívky, které mají potřebu sdělovat si své úspěchy či neúspěchy s ostatními. Angličtí žáci se hlavně soustředí na vlastní cíle vzdělávání. Tyto cíle si mohou kontrolovat sami pomocí kritérií hodnocení (po splnění daného kritéria si stanovují nová za pomoci učitele). Kritéria, která jsou stanovena NC pro každý předmět zvlášť, používají učitelé i při vlastním hodnocení po vyučování. Při porovnávání výsledků shledávají angličtí i čeští žáci určitou podobnost s výsledky spolužáků.

Období politických změn a reform se v obou zemích samozřejmě dotýká i výchovy a vzdělávání. V současnosti je kladen důraz na národní standardy - v ČR jsou v procesu vzniku, v Anglii již přichází podpora učitelům formou určitých nástrojů: strukturované hodnocení (APP). Další změny se týkají státního testování. V Anglii se redukuje, v ČR se zavádí. Zda-li bude testování pro ČR přínosem či nikoli, budeme moci hodnotit až po delším časovém úseku, kdy budou upraveny standardy vzdělávání a kdy se ověří/vyvrátí jejich účinnost.

Pomocí šetření jsme zjistili (sum):

- ✓ V ČR patří mezi nejběžnější formu hodnocení klasifikace, v Anglii slovní hodnocení
- ✓ Klasifikace ovlivňuje v ČR průběh vyučování
- ✓ Klasifikace patří v Anglii mezi často využívanou formu hodnocení (ale není jednotná)
- ✓ Portfolio patří v Anglii mezi plnohodnotnou formu hodnocení, kdežto v ČR nikoli
- ✓ Sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem je často využívaným způsobem hodnocení v Anglii
- ✓ Čeští žáci se snaží poučit ze svých chyb (a odstranit tak své nedostatky)
- ✓ Výsledky státních testů v Anglii jsou důležitější pro vládu, LEA, školy, učitele a rodiče než pro samotné žáky

Pomocí šetření jsme nepotvrdili:

- ✓ Sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem je málo využívaným způsobem hodnocení v ČR
- ✓ Žáci hodnotí (státní) testování negativně

ZÁVĚR

Rigorózní práce je členěna do pěti kapitol. Cílem rigorózní práce bylo přiblížit problematiku školního hodnocení žáků se zaměřením na primární vzdělávání. V první kapitole jsme popsali cíle práce (včetně výzkumných). Druhá a třetí kapitola měla za cíl zmapovat situaci v České republice a čerpat inspiraci ze zahraničí, definovat funkce hodnocení, popsat formy hodnocení a posoudit problémy školního hodnocení. V těchto dvou kapitolách jsme teoretické poznatky o školním hodnocení žáků srovnali s šetřením provedeným v České republice a v Anglii. Ve čtvrté kapitole jsme se zabývali evropskými trendy ve vzdělávání. V poslední kapitole jsme provedli komparaci pomocí metodologické triangulace. Analýza dat získaná během šetření v České republice a v Anglii byla provedena s přihlédnutím k názorům a zkušenostem autorky. Rigorózní práce se také dotýká aktuálního tématu státního testování, a to jak v České republice, tak i v Anglii.

Primárním cílem výzkumného šetření bylo získat údaje o možných vlivech na utváření postojů k hodnocení žáků na primární škole. Kromě subjektivních pocitů, které žák zažívá během hodnocení nebo které má z předešlých zkušeností, je žák ovlivněn názory rodičů a učitelů. Na základě interpretace výsledků bychom mohli říci, že pozitivní i negativní reakce a názory dospělých osob vedou k utváření sebehodnocení žáka.

V souvislosti s použitými metodami a zpracováním dat jsme si vědomi omezené platnosti závěrů výzkumu. Výroky respondentů jsou poplatné dané chvíli (ovlivněné událostmi ve škole i doma). Záleželo také na ochotě respondentů sdílet názory a na míře uzpůsobení výpovědí podle toho, jak by to mohlo být „správné“.

Na základě interpretace výsledků jsme došli k těmto závěrům:

Hodnocení žáků prochází v posledních letech v obou zemích rozsáhlými změnami. V České republice je možné od roku 2004 žáky hodnotit nejen klasifikací, ale i slovním hodnocením nebo kombinací obou forem. Podle výsledků šetření jsme si ověřili, že klasifikace skutečně ovlivňuje dění ve výuce v České republice. V Anglii učitelé hodnotí všemi možnými formami a způsoby hodnocení, jenž působí jako tzv. průvodci vzdělávání dítěte. Klasifikace je v Anglii často využívanou formou hodnocení,

ale není na všech školách jednotná. V ČR je klasifikace hluboko zakořeněná v podvědomí žáků, učitelů i široké veřejnosti, proto není možné od ní zatím zcela ustoupit. I tak se čeští žáci neučí jen pro „známky“. V šetření uvedli, že se snaží poučit ze svých chyb a odstranit tak své nedostatky. V několika následujících letech bude klasifikace stále nedílnou součástí hodnocení. Důležitým krokem pro oproštění se od tohoto silného vlivu klasifikace bude soustředění se na samotný výkon žáka a jeho případnou nápravu (nikoli na statické hodnocení konečného stavu). K tomu by mohla pomoci práce s portfoliem, čehož je příkladem Anglie, kde portfolio patří mezi plnohodnotné formy hodnocení.

Jednou z nepoužívanějších forem hodnocení v Anglii je slovní hodnocení. Jeho zakotvenost spatřujeme především v jeho propracovanosti. Žáci i učitelé mají k dispozici stupně studia (level), které jim napomáhají zjistit, zda žáci dosáhli požadovaného cíle (targets). Při zjišťování pokroku žáků je pro anglické učitele již částečně dostupné nové strukturované hodnocení *Assesing Pupils' Progress* (APP). APP umožňuje používat diagnostické údaje, které pomáhají učitelům hodnotit žáky podle národních standardů.

Standardy hodnocení se v ČR připravují od roku 2010 (resp. proběhly veřejné diskuze). V první fázi byly vytvořeny standardy pro vzdělávací oblasti. Standardy jsou vytvořeny pro minimální úroveň. Vývoj standardů však bude ještě dlouhodobě procházet změnami, protože momentálně zahrnuje jen ty položky, které lze hodnotit (nezahrnuje důležitou část RVP – především hodnocení postojů).

Na základě vytvořených standardů připravila ČŠI v roce 2012 generální zkoušku plošného testování žáků 5. a 9. tříd, která je povinná z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka. Toto testování, stejně jako v Anglii, má poskytovat školám, žákům i rodičům zpětnou vazbu. Po pilotní testování z prosince roku 2011, panovaly ve školách obavy. Určité nedostatky spatřujeme v nedostatečné propracovanosti standardů a vlastní interpretaci škol. Některé školy již nyní pro své „dobré“ výsledky žáky zbytečně přetěžují informacemi, které na konci daného období nemusí ovládat (upřednostňována prestiž školy).

V Anglii se v souvislosti s testováním ubírají opačným směrem. Prvním krokem bylo zrušení SAT's na konci 1. klíčové etapy (2004). Od roku 2009 není povinné státní testování na konci 3. klíčové etapy a od roku 2010 nemusí žáci vykonávat státní

zkoušku z přírodních věd na konci 2. klíčové etapy. Ba co víc, žáci na konci této etapy nebudou nemuset od roku 2012 skládat část testu z anglického jazyka (writing test). Pokud na něj žáci nebudou připraveni v termínu, budou ho moci vykonat později (oprava nebude provedena externě).

Šetřením jsme nepotvrdili, že žáci hodnotí státní testování negativně. Výsledky státních testů jsou důležitější pro vládu, LEA, školy, učitele a rodiče než pro samotné žáky.

I když v ČR půjde v roce 2012 pouze o generální zkoušku, budou čeští žáci testováni paradoxně více než angličtí žáci:

Tab. č. 74: Testování žáků v roce 2012

	ČR	Anglie
mateřský jazyk	✓	✓
matematika	✓	✓
cizí jazyk	✓	

Vzhledem k tomu, že státní testování bude u nás v tomto směru použito poprvé, lze předpokládat, že proběhnou určité změny.

Největší význam vidíme obecně v hodnocení žáků učitelem, které sice může být subjektivní, ale nechává prostor pro individuální práci se žákem, např. respektuje speciální vzdělávací potřeby těchto jedinců. V Anglii mají žáci k dispozici testy pro žáky se SEN. Generální testování v ČR nemá tyto testy vypracovány – záleží na řediteli škol, zda těmto žákům test zadá.

Dalším důležitým momentem při hodnocení žáků je sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem. Šetření nám prokázalo, že sebehodnocení a hodnocení žáka spolužákem je často využívaným způsobem nejen v Anglii, ale i v České republice.

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům jsme si vědomi toho, že by bylo možné analýzy doplnit o podrobnější srovnání žáků, resp. učitelů a rodičů v širším měřítku. V této souvislosti by bylo vhodné rozšířit šetření o jiné země (i za pomoci zahraničních

výzkumníků). K dalším možným metodám by mohla patřit případová studie, popř. Vignettova metoda. Poslední zmiňovaná metoda by se dala použít především na zjišťování hranice percepce úspěchu a neúspěchu nebo ke zjišťování různých pocitů. Podmínkou by bylo vytvoření vhodných Vignett (více o této metodě in Voňková 2011).

Na základě tohoto šetření by bylo potřeba se při dalším výzkumu zaměřit na:

- ✓ Srovnání státního testování v obou zemích (více zemí)
- ✓ Srovnání testování učitelem v obou zemích (více zemí)
- ✓ Rodiče (zahrnout do výzkumu) – vliv klasifikace, orientace na výkon
- ✓ Odměny a tresty – patří v ČR známka mezi odměny i tresty?
- ✓ Získání více informací o využití portfolia
- ✓ Při použití dotazníků s výběrem odpovědí označit odpovědi od nejdůležitějších po méně důležité
- ✓ Ověřit si, jak často je v ČR používáno sebehodnocení a hodnocení spolužáků

Změny v českém základním vzdělávání

V závěru této práce bychom se ještě chtěli pozastavit nad změnami v českém základním vzdělávání. Hlavní změnou byl příchod RVP ZV. Vytvoření školního vzdělávacího programu s poměrně malou přípravou byl pro některé školy těžký úkol, především pokud se s reformou neztotožňovaly. Problém vidíme v tom, že záměr změny nebyl dostatečně vysvětlen. Učitelé nebyli vybaveni potřebnými vědomostmi a dovednostmi k realizaci ŠVP. Proto se mnoho škol uchýlovalo k opisování od pilotních škol (a někteří školitelé, kteří byli do škol přizváni, k tomu i nabádali). Na druhou stranu byly i takové školy, které tuto autonomii upřednostňovaly a byly nadšeny z decentralizace našeho školství. Ve vytvoření vlastního vzdělávacího programu viděly seberealizaci a realizaci toho, co bylo konkrétně potřeba pro jejich školu.

Postupem času se školy se ŠVP začaly sžívat. Každá škola již musela do svých ŠVP zasahovat kvůli různým úpravám – ať už z vlastní iniciativy nebo z doporučení České školní inspekce. Školy mají potřebu načerpávat nové a nové informace. Zdrojem těchto informací jsou internetové stránky různých institucí (např. MŠMT), několik málo publikací (v porovnání s Anglií), setkávání odborné veřejnosti (kulaté stoly apod.) nebo různá školení a vzdělávací kurzy. Bohužel během seminářů a vzdělávacích kurzů

mnohdy samotní lektori podávají rozdílné informace. Většinou učitelé dostávají „cenné“ rady o tom, jak mají „uspokojit“ Českou školní inspekci. Učitelé proto občas zůstávají u toho, že leckteré informace zůstávají pouze „na papíře“.

V oblasti hodnocení, a to především v hodnocení klíčových kompetencí, panuje stále několik nejasností. V roce 2007 vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze první ucelenější pomoc v podobě doporučení: Klíčové kompetence v základním vzdělávání. I tak by někteří učitelé možná uvítali přesnější mantinely, které by jim pomohly hodnotit nejen klíčové kompetence, ale i očekávané výstupy nebo i průřezová témata.

V souvislosti s uvedenými změnami můžeme nabídnout tyto podněty:

Podle výsledků výzkumu všichni učitelé pomáhají svým žákům dojít ke správnému výsledku. Každá země ovšem používá jiné metody a styly výuky. Českým učitelům bychom doporučovali častější používání psaných komentářů u žákovských prací. Tyto komentáře by měly být jasné, věcné, přiměřené věku dítěte a nemělo by zůstat jen u krátkých „nic neříkajících vzkazů“, jako např. Dobré./ Příště se zlepší. Učitelé by měli citlivě podchytit chybu a dále s ní pracovat. Velmi dobrá se nám zdá oprava provedených prací samotnými žáky. Dobře provedenou opravu však žáci provedou jen tak, když je učitel navede správným směrem – ukáže jim, jakým způsobem je možné práci zlepšit. Také bychom nepoužívali slovo „oprava“, jak je tomu v našich školách zvykem, ale například doplnění informací, zlepšení/zkvalitnění práce nebo jen úprava. Žáci by se tak měli více naučit pracovat s tím, co již udělali. V českých školách většinou žáci dostanou opravenou práci, ve které je nejprve zajímavá výsledná známka (která ovlivňuje jejich další práci). Někdy žáci zjišťují, v čem udělali chybu, ale nemají šanci ji napravit, protože správný výsledek je již mnohdy opravený od učitele. A tak bychom u učitelů apelovali na to, aby měl žák nejprve šanci svoji práci opravit sám. Možnými variantami zásahu do práce žáka jsou: psaný komentář, konkrétní postup (jak je možné dojít správnému/lepšímu výsledku) nebo konzultace. Toto doporučení však vyžaduje mnohem delší čas při opravování dětské práce nebo čas věnovaný konzultacím (tutoring).

V primární škole má učitel možnost věnovat se žákům i během přestávek (pokud zrovna nemá jiné povinnosti - např. dozor), ale ty mnohdy bývají moc krátké na to, aby splňovaly tento účel. Další možností by mohly být tzv. třídnické hodiny, které již bývají na některých školách zaváděny, ale převážně především na druhém stupni ZŠ. Při těchto

hodinách má učitel možnost s žáky mluvit o kázeňských a vztahových problémech ve třídě, ale také o zkvalitňování práce žáků.

Pokud učitelé nemají vymezené třídnické hodiny, konzultační hodiny nebo nemají čas o přestávkách, mohli by se alespoň částečně věnovat hodnocení již provedené práce přímo při vyučování (konkrétní kritické hodnocení práce, nikoli jen předání výsledné „známky“). Pokud někteří žáci ještě nejsou zvyklí na práci s vlastní chybou nebo na úpravy/zlepšení již hotové práce, mohli bychom u nich zpočátku spatřovat neochotu zabývat se činnostmi, která je pro ně již den či více stará. Pro učitele to také znamená značné „zpomalení“ jejich práce (stále je v RVP mnoho učiva, které je potřeba splnit). Domníváme se, že pokud žáci zjistí, že se u nich objevuje zlepšení, tento způsob práce jim bude postupně více vyhovovat. Začnou se více zabývat sami sebou a svými vlastními pokroky než úspěchy či neúspěchy svých spolužáků (odpadla by často pokládaná otázka: „Proč má spolužák lepší známku než já, když mám stejné chyby?“)

Další možností, která by vedla k monitoringu žákova pokroku, je posílení přítomnosti asistentů učitele přímo ve výuce. Ti by mohli mít čas věnovat se žákům, na které při běžné výuce nezbývá tolik prostoru.

Závěrem

Zásadní změny v anglickém vzdělávání jsme mohli zaznamenat o několik let dříve než v českém školství. Obě reformy měly za úkol zásadně změnit systém vzdělávání. V Anglii mají díky dřívějšímu zavedení reformy výhodu v tom, že mohli o to dříve zaznamenat určité nedostatky a pokusit se je vhodně upravit. Některé momenty ze změn by mohly jít příkladem pro hodnocení u nás. Především centrálně zavedený přesný popis stupňů studia pro každý předmět by mohl pomoci některým našim učitelům se slovním hodnocením v pololetí nebo na konci školního roku (evaluační standardy). Ve strukturovaném hodnocení (APP) vidíme příznivý přínos pro anglické učitele. APP jim pomáhá individuálně hodnotit každého žáka.

Změny primárně začínají v každé školní třídě. Vše záleží na jednotlivých učitelích, jakou cestu si pro své žáky zvolí, a co je pro ně osobně při vyučování prioritní.

SUMMARY

This thesis compares the school assessment of pupils in the Czech Republic and England with focus on primary education.

The thesis contains the assessment of pupils in the Czech Republic, the assessment of pupils in England and European trends in education. In the research was monitored the influence of different relationships in teaching. The research analyzes the attitudes to pupils' assessment in primary school. To obtain more selected data, questionnaires were used for pupils. By using the method of observation, the focus was on the work of teachers and pupils during the school day. The teachers and some students were interviewed.

The outcome of the research was that assessment of pupils is different in England and in the Czech Republic. In the Czech Republic there is strong emphasis on marking. This has a huge influence on any other forms of assessment and also on other work during the lessons. Compared to this, in England The National Curriculum defines rules for attainment targets for every Key stage. This attainment targets are used by teachers and pupils while assessing. A programme of study is determined for all subjects and every Key stage. Every subject contains level description which helps teachers to assess. During assessing, teachers use oral and written commentary to help children reach their targets. For the same reason, the teachers also keep a portfolio of pupils. In England, more attention is paid to individual student progress. In the Czech Republic, pupils' work and assessment (marks) are more compared with others.

In our analysis, among other things, it could be seen how pupils react to the assessment at school, how teachers and parents respond to pupils' successes and failures and whether the assessment makes any sense for children. It was also pointed out that pupils exploit self-assessment and peer assessment.

Finally, This work was focused on National tests in England. The experiences with the changes and application to the age of pupils could help with introducing them in the Czech Republic. They are currently in the preparation stage.

SEZNAM LITERATURY

- A Parent's guide to the primary school curriculum. Ages 7-11. London : Department for Education and Employment, 2000. ISBN 978-18-4185-335-2*
- Assessing pupils' progress: Assessment at the heart of learning. Qualifications and Curriculum Authority, 2008. ISBN 978-1-84721-735-6*
- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-010-6*
- BRIGGS, M., WOODFIELD, A., MARTIN, C., SWATTON, P. *Assessment for Learning and Teaching in Primary Schools. Exeter : Learning Matters, 2003. ISBN 978-19-0330-074-9*
- CLARKE, S. *Targeting Assessment in the Primary Classroom: Strategies for Planning, Assessment, Pupil Feedback and Target Setting. London : Hodder and Stoughton, 1998. ISBN 978-03-4072-531-3*
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. *A guide to teaching practice. London : Routledge, 1996. ISBN 0-415-14221-0*
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X*
- ČERVENKA, S. a kol. *Slovní hodnocení. Kroměříž : Iuventa, 1994.*
- ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení. Praha : Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-6-6*
- ČONDL, K. *Testy v praxi školní. Praha : Státní nakladatelství, 1938.*
- DITTRICH, P. *Pedagogicko – psychologická diagnostika. Jinočany : H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0*
- DVOŘÁKOVÁ, M. Charakteristika slovního hodnocení. In ČERVENKA, S. *Slovní hodnocení. Kroměříž : Iuventa, 1994, str. 11 – 15.*
- GARFIELD, A. *Teach your child to read. London : Vermilion, 1995.*
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele I. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-605-6*
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2*
- HOUŠKA, T. *Škola hrou. Praha : Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7*

- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele II*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-553-X
- HYMAS, CH., TIMES, S. *The National Curriculum*. London : Chapmans, 1993. ISBN 978-18-5592-696-7
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0
- International Standard Classification of Education ISCED 1997*. UNESCO-UIS, 2006. ISBN 92-9189-035-9
- JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků XV. konference ČAPV s mezinárodní účastí. České Budějovice : Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU, 2007. ISBN 978-80-7040-987-9
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-07-9
- KAY, J. *Teaching assistant's handbook*. London : Kontinuum, 2002. ISBN 978-08-2645-499-7
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6
- KOCUROVÁ, M. (ed.) *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků XIV. Konference ČAPV. Plzeň : ČAPV a Západočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7043-483-X
- KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem : UJEP, 1998. ISBN 80-7044-202-6
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7
- KŘÍŽOVÁ, I. a kol. *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství*. Praha : ÚIV 2001. ISBN 80-211-0373-6
- KYRIACOU, CH. *Effective teaching in schools*. Cheltenham : Nelson Thornes, 1997. ISBN 978-07-4872-888-6
- LAWRENCE, D. *Enhancing self-esteem in the classroom*. London : Paul Chapman, 1996. ISBN 978-18-5396-351-3

- MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky. Chapters on the methodology of pedagogy*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2
- MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník – English-Czech educational dictionary*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2
- McLEAN, M. *Educational Traditions Compared: Content, Teaching and Learning in Industrialised Countries*. London : David Fulton, 1995. ISBN 978-18-5346-356-3
- NICHOLLS, G. *Learning to teach. A handbook for primary & secondary school teachers*. London : Kogan Page, 1999.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M., NOVOTNÝ, P. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno : Masarykova Univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9
- POLLARD, A., BOURNE, J. *Teaching and learning in the primary school*. London : Routledge in association with the Open University, 1994. ISBN 978-04-1510-258-2
- POLÁČKOVÁ, L. Hodnocení žáků. In VAŠŤATKOVÁ, J., POLÁŠEK, R. (ed.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V*. Sborník příspěvků z V. ročníku studentské vědecké konference konané dne 13. prosince 2007. 1. díl. Olomouc : Votobia, 2007. ISBN 978-80-7220-306-2
- POLÁČKOVÁ, L. Hodnocení žáků primary school v Anglii. In VAŠŤATKOVÁ, J., POLÁŠEK, R. (ed.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV*. Sborník příspěvků z IV. ročníku studentské vědecké konference konané dne 11. prosince 2006. Olomouc : Votobia, 2006. ISBN 80-7220-280-4
- POLÁČKOVÁ, L. Hodnocení žáků třídním učitelem v Anglii. In DOLEŽALOVÁ, J., VRABCOVÁ, D., SVATOŠ, T. (ed.) *Hodnocení v práci učitele – psychodidaktické a etické souvislosti*. Sborník z mezinárodní konference 12. duben 2007. Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2007. ISBN 978-80-7041-010-3

- POLÁČKOVÁ, L. *Vliv školního hodnocení na pozici žáka ve třídě. Diplomová práce.* (vedoucí M. Linková). Praha : UK, 2003.
- PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar.* Praha : UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika – 3.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace.* Brno : Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. ISBN 80-210-1333-8
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe.* Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika.* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník – 4.* aktualizované vydání. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina.* Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6
- RILEY, J. *A Guide to Getting Into Teaching.* Surrey : Trotman, 1997. ISBN 978-08-5660-311-2
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů.* Praha : ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8
- SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků.* Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- SLAVÍKOVÁ, L., KUČERA, R., LINHART, P. *Vedení v praxi.* Praha : Raabe, 2007. ISSN 1801-8343
- SOLFRONK, J. *Kapitoly ze školského managementu.* Liberec : TU, 2002. ISBN 80-7083-655-5
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování.* Praha : SPN, 1991. ISBN 80-7066-334-0
- SOLFRONK, J. : *Zkoušení a hodnocení žáků.* Praha : UK, 1996.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole.* Praha : UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5

- SPIPKOVÁ, V. Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In ČERVENKA, S. *Slovní hodnocení*. Kroměříž : Iuventa, 1994, str. 24 – 29.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko – srovnávací perspektivě*. Praha : PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. (red.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. II. díl. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-090-0
- STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. (Ed.). *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, str. 222 – 242. ISBN 80-246-1313-1
- STORRY, M. , CHILDS, P. *British Cultural Identities*. London : Routledge, 1997.
- ŠTOČEK, M. *Rukověť třídního učitele ZŠ*. Nový Bydžov : ARTE, 1999.
- SUTTON, R. *Assessment for learning*. Salford : RS Publications, 1995. ISBN 978-09-5238-711-4
- TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení žáků*. Praha : SPN, 1966.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : UK, 1995.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2
- VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-04-6
- VÁŇOVÁ, M. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2005. ISBN 80-86723-12-7
- VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava : SPN, 1973.
- VOŇKOVÁ, H. *The Use of Subjective Survey Data: Anchoring Vignettes and Stated Preference Methods (Disertační práce)*. Tilburg : Tilburg University, the Netherlands, 2011. ISBN 978 90 5668 284 2
- VRÁNA, S. *Zkoušení a známkování*. Praha – Brno – B. Bystrica : Komenium, 1948.
- WEEDEN, P., WINTER, J., BROADFOOT, P. *Assessment: What's in it for schools?* London : RoutledgeFalmer, 2002. ISBN 978-04-1523-592-1
- WETTON, N., CANSELL, P. *Feeling Good: Raising self-esteem in the primary school classroom*. London : Forbes Publications, 1993. ISBN 978-09-0176-293-1
- WINTLE, M., HARRISON, M. *Coordinating assessment practice across the primary school*. London : Falmer Press, 1999.

WRAG, E. C. *Assessment and Learning in the Primary School*. London : Routledge Falmer, 2001. ISBN 978-04-1524-957-7

ZIEGENSPECK, J. W. *K problémům známkování ve škole. Obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice : EFFE, 2002. ISBN 80-7194-402-5

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BRADSHAW, J., AGER, R., BURGE, B. AND WHEATER, R. *PISA 2009:*

Achievement of 15-Year-Olds in England [on-line]. Slough : NFER, 2010.

[cit. 2011-06-21]. Dostupné na WWW:

<http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/NPDZ01/NPDZ01.pdf>. ISBN 978-1-906792-75-6

Celostátní testování žáků v Evropě: Cíle, organizace a využití výsledků 2010 [on-line].

Praha : ÚIV, 2010. [cit. 2010-12-21]. Dostupné na WWW:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109CZ.pdf. ISBN 978-92-9201-063-8

Key Data on Education in Europe 2009 [on-line]. Brussels : Eurydice, 2009. [cit. 2009-07-18]. Dostupné na WWW:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf. ISBN 978-92-9201-033-1

Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě 2005 [on-line]. Praha : ÚIV, 2007. [cit. 2009-03-21]. Dostupné na WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/23/946>. ISBN 92-894-5040-1

MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., GONZALEZ, E.J., KENNEDY, A.M. *PIRLS 2001*

International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School [on-line]. MA : Boston College, 2003. [cit. 2009-07-21]. Dostupné na WWW: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pirls2001_pubs_ir.html.

ISBN: 1-889938-28-9

National curriculum assessments: Regulatory framework [on-line]. Coventry :

Qualifications and Curriculum Authority, 2009. [cit. 2009-07-10]. Dostupné na WWW: <http://www.ofqual.gov.uk/files/2009-02-nc-assessments-rf.pdf>

National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms.

UNITED KINGDOM (ENGLAND, WALES AND NORTHERN IRELAND) [on-line].

- Brussels : Eurydice, 2009. [cit. 2009-06-07]. Dostupné na WWW:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php
- RÝDL, K. *K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení*. e-Pedagogium [on-line],
 2002, roč. 2, č. 1 – mimořádné. [cit. 2007-06-08]. Dostupné na WWW:
<http://epedagog.upol.cz/epedl.2002/mimo/clanek18.htm>. ISSN 1213-7499
- STRAKOVÁ, J. *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole*. Disertační práce [on-line]. Brno : Masarykova Univerzita, 2008. [cit. 2010-07-06]. Dostupné na WWW : http://is.muni.cz/th/163638/pedf_d/?lang=en
- Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě* [on-line]. ČESKÁ REPUBLIKA. Praha : ÚIV, 2008. [cit. 2009-03-21]. Dostupné na WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/23/946>.
- Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě* [on-line]. SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ. Praha : ÚIV, 2005. [cit. 2009-03-21]. Dostupné na WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/23/946>.
- TOMÁŠEK, V. a kol.: *Výzkum TIMSS 2007: Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* [on-line]. Praha : ÚIV, 2008. [cit. 2009-06-21]. Dostupné na WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/205/1598>. ISBN 978-80-211-0565-2
- Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010. Pracovní program formulující cíle systémů* [on-line]. Praha : MŠMT, 2003. [cit. 2009-05-12]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/Files/PDF/bhbrozuracz.pdf>. ISBN 92-894-3682-4

INFORMAČNÍ ZDROJE

- <http://curriculum.qcda.gov.uk> – Národní kurikulum (the National Curriculum - online)
- <http://eacea.ec.europa.eu> – Agentura pro vzdělání, audiovizualizaci a kulturu (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)
- <http://www.eduin.cz> – EDUin - nezávislá organizace věnující se otázce vzdělávání
- <http://en.wikipedia.org> – otevřená encyklopedie (anglická verze)
- <http://nces.ed.gov> – Národní centrum pro statistiku výchovy a vzdělávání (National center for education statistics)
- <http://news.bbc.co.uk> – rozhlasová a televizní společnost plnící funkci veřejnoprávního vysílání ve Velké Británii (British Broadcasting Corporation)

<http://portal.unesco.org> – Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

<http://timss.bc.edu> – TIMSS & PIRLS Mezinárodní studijní centrum (International Study center)

<http://www.ceremat.cz> – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

<http://www.csicr.cz> – Česká školní inspekce

<http://www.czso.cz> – Český statistický úřad

<http://www.dcsf.gov.uk> – Ministerstvo pro děti, školy a rodiny (Department for children, schools and families)

<http://www.education.gov.uk/> - Ministerstvo školství (Department for Education)

<http://www.eurydice.org> – Informační síť o vzdělávání v Evropě (The Information Network on Education in Europe)

<http://www.guardian.co.uk/education> – britský deník, sekce vzdělávání (Guardian)

<http://www.iea.nl> – Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání
 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

<http://www.msmt.cz> – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

<http://www.novamaturita.cz> – oficiální stránky nové maturitní zkoušky

<http://www.oecd.org> – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

<http://www.ofqual.gov.uk/> – Úřad pro regulaci kvalifikací a zkoušek (Office of the Qualifications and Examinations Regulator)

<http://www.opsi.gov.uk/acts> - Kancelář veřejného sektoru, část národního archivu, zákony parlamentu Velké Británie a vysvětlivky (Office of Public Sector Information, Part of The National Archives, Acts of the UK Parliament and Explanatory Notes)

<http://www.osn.cz> – Informační centrum Organizace spojených národů v Praze

<http://www.qcda.gov.uk/> – Agentura pro rozvoj kvalifikací a kurikula (Qualifications and Curriculum Development Agency)

<http://www.radaevropy.cz> – Informační kancelář Rady Evropy

<http://www.un.org> – Informační centrum Organizace spojených národů (United nations)

<http://www.vuppraha.cz> – Výzkumný ústav pedagogický

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

Česká republika

Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon)

Vyhláška č. 123/1984 Sb., o základní škole

Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole

Vyhláška č. 353/1991 Sb., o soukromých školách

Vyhláška č. 452/1991 Sb., o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských
společenství

Vyhláška č. 225/1993 Sb., kterou se mění a doplňuje vyhláška č. 291/1991 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném
vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších zákonů č. 317/2008 Sb. a
č. 49/2009

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění
povinné školní docházky, ve znění pozdější vyhlášky č. 454/2006 Sb.

Předpis č. 358/2007 Sb., o zavedení Mezinárodní klasifikace vzdělání - ISCED 97,
uveřejněno v č. 109/2007 Sb.

Velká Británie

Education Reform Act 1988 c. 40

Education Act 1993 c. 35 (zrušen)

Education Act 1996 c. 56

Special Educational Needs and Disability Act 2001 c. 10

Education Act 1997 c. 44

Education Act 2002 c.32

Education Act 2011 c. 21

PŘÍLOHY

1. Příklad záznamového archu žáka Key stage 1
2. Příklad reportu (vysvědčení)
3. Stupně studia (příklad na Matematice 2 – attainment target 2)
4. Úrovně vzdělávání
5. Obory vzdělávání
6. Celostátní testování v Anglii
7. Dotazník pro žáky
8. Questionnaire for pupils
9. Strukturovaný rozhovor
10. Structured interview
11. Pozorovací arch
12. Další možnosti, které byly uvedeny v dotaznících a které nebyly zahrnuty do tabulek
13. Doslovná transkripce rozhovorů s českými žáky
14. Doslovná transkripce rozhovorů s anglickými žáky (přeložena do češtiny)
15. Vzdělávací soustavy v Anglii a v České republice